

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Sigrid Aruväli
KEERULISED KOOLITUSSITUATSIOONID
TÄISKASVANUTE KOOLITAJATE ARUSAAMADES JA KEERULISTEST
KOOLITUSSITUATSIOONIDEST ÕPPIMINE
magistritöö

Juhendaja: Mari Karm

Läbiv pealkiri: Keerulised koolitussituatsioonid

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Mari Karm, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kristi Kõiv, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

SISUKORD

Sissejuhatus	3
1. Teoreetiline ülevaade.....	5
1.1 Täiskasvanute koolitaja professioon.....	5
1.1.1 Täiskasvanute koolitaja professionaliseerumine.	5
1.1.2 Täiskasvanute koolitaja kompetentsus.	7
1.1.3 Professionaalne praktika täiskasvanute koolitaja õppimise allikana.	9
1.2 Kogemusest õppimine ja refleksioon täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu kontekstis.....	10
1.2.1 Kogemusest õppimine	10
1.2.2 Refleksioon täiskasvanute koolitaja professionaalses õppimises.	12
1.3 Kriitiliste intsidentide kasutamine täiskasvanute koolitaja praktika ja professionaalse õppimise analüüsimisel	16
1.3.1 Kriitiliste intsidentide kasutusala, mõiste ja tähendus.	16
1.3.2 Keeruliste koolitussituatsioonide väärtus professionaalse arengu kontekstis.....	19
2. Uurimismetoodika.....	21
2.1. Valimi kirjeldus.....	21
2.2. Andmekogumismeetodid.....	22
2.3. Uurimuse protseduur	24
2.4. Andmetöötlus	26
3. Tulemused	26
3.1. Keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate tõlgenduses	26
3.2. Täiskasvanute koolitajate arusaamad täiskasvanute koolitusest ning arusaamade seos situatsiooni keerukusega.....	32
3.3. Keerulistes koolitussituatsioonides vajalikud kompetentsid koolitajate tõlgenduses	36
3.4. Keeruline koolitussituatsioon täiskasvanute koolitaja õppimise allikana	37
3.4.1. Keerulisest situatsioonist õppimine täiskasvanute koolitaja tõlgenduses.	37
3.4.2. Õpetamistegevuse muutmine refleksiooni tulemusel koolitajate tõlgenduses	39
4. Arutelu.....	41
Kokkuvõte	46
Summary	47
Tänuõnad	48
Autorsuse kinnitus.....	48
Kasutatud kirjandus.....	49

Sissejuhatus

Viimaste aastakümnete muudatused maailma majanduses on tõstnud päevakorda elukestva õppe temaatika ning selle võtmerolli haridus- ja tööpoliitikas (Eamets, Krillo, Nurmela, Philips, 2010; Eesti elukestva õppe strateegia, 2014; Jõgi & Gross, 2009; Sava & Lupou, 2009). Täiskasvanuharidusel on elukestvas õppes oluline koht, mis tuleneb inimeste vajadusest tulla toime tehnoloogilise arengu ja kiirete muutustega ning tingib seetõttu vajaduse pideva enesetäiendamise järele väljaspool formaalharidussüsteemi. Elukestva õppe tegelikuks muutmisel on võtmetähtsus täiskasvanute koolitajatel (Jõgi & Gross, 2009; Sava & Lupou, 2009), kes otseselt loovad tingimusi ja võimalusi inimeste enesetäiendamiseks ja õppimiseks.

Ühiskonnas toimunud muutuste taustal võib täiskasvanute koolitaja professionaliseerumist vaadelda kui suhteliselt hiljutist nähtust. Eestis on täiskasvanute koolitaja kutse taotlemise võimalus koolitajatel alates 2004-st aastast (Koolitaja kutse, s.a.), mida võib näha täiskasvanute koolitaja kui professiooni tunnustamisena ühiskonnas. Kuigi Euroopa tasandil on teadvustatud vajadus professionaalsete täiskasvanuhariduse ekspertide järele, on täiskasvanute koolitajate professionaliseerumise sisule ja protsessidele liialt vähe tähelepanu pööratud (Sava & Lupou, 2009).

Täiskasvanuharidus muutub üha komplekssemaks, luues seega pidevalt uusi nõudmisi ka täiskasvanute koolitaja professionaliseerumisele. Sellest tulenevalt peavad koolitajad mõistma oma staatust, rolli ja kompetentse ning ennast ja oma professionaalset identiteeti arendama (Jõgi & Gross, 2009; Karm, 2007; Forde, McMahon, McPhee, Patrick, 2006). Jõgi ja Gross (2009) rõhutavad täiskasvanute koolitajate professiooni käsitledes täiendavate uuringute vajadust, et mõista ja analüüsida täiskasvanute koolitaja professiooni konteksti ja arengut, koolitajate professionaalset identiteeti, nende professionaalset ja personaalset kogemust ning sotsiaalset konteksti, milles nad tegutsevad.

Eelnevale tuginedes tuleneb käesoleva magistritöö *uurimisprobleem* asjaolust, et täiskasvanute koolitajate arusaamu professionaalse tegevuse ja arengu kontekstis on vähe uuritud ning on olemas vajadus mõista ja selgitada täiskasvanute koolitaja professiooni konteksti, professionaalse tegevuse, kogemuse ja õppimise tõlgendamist Eesti täiskasvanute koolitajate arusaamades.

Täiskasvanute koolitajate üheks peamiseks professionaalse õppimise allikaks on isiklik kogemus ja praktika (Karm, 2007), mistõttu on oluline uurida, kuidas täiskasvanute koolitajad tõlgendavad oma kogemusi ja praktilist tegevust ning millised on nende arusaamad enda

praktikast õppimisest. Seejuures on magistritöös aluseks võetud keerulised koolitussituatsioonid kui refleksiooni stimuleerijad ja võimalikud õppimise vallandajad (Angelides, 2001), mis ühtlasi aitavad selgitada koolitaja professionaalse tegevuse konteksti.

Keeruline situatsioon käesoleva töö raames on situatsioon, mida täiskasvanute koolitaja tajub keerulise, problemaatilise, mõtlemapanevana, mis on olnud meelde jääv, oluline, tähenduslik, kus koolitaja tunneb ebakindlust või tunnet, et tal jääb puudu teadmistest ja oskustest ning tajub vajadust õppida või muuta oma käitumist. Definitsiooni formuleerimisel on tuginetud järgmiste autorite seisukohtadele: Angelides, 2001; Griffin, 2003; Hanhimäki & Tirri, 2009; Keatinge, 2002; Mitchell, 2001; Shapira-Lishchinsky, 2011; Tripp, 1993.

Täiskasvanute koolitaja professionaalse praktika uurimisel keskendutakse magistritöös keeruliste situatsioonide tajumisele koolitusprotsessis – millised need olukorrad koolitajate arusaamades on ning kuidas koolitajad tõlgendavad keerulistest koolitussituatsioonidest õppimist. Sellest tulenevalt kasutatakse kvalitatiivseid uurimismeetodeid, mis võimaldavad uurida arusaamu, tähendusi, mida inimesed loovad.

Uurimuse *eesmärk* on määratleda keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate arusaamades ning välja selgitada, kuidas koolitajad tõlgendavad keerulistest koolitussituatsioonidest õppimist.

Uurimistulemuste analüüs võimaldab identifitseerida täiskasvanute koolitajatele keerulised koolitussituatsioonid ning see annab sisendi täiskasvanute koolitajate koolituse õppekavade koostamisse. Lisaks täiendab antud uurimus täiskasvanute koolitaja kui areneva iseseisva professiooni alaseid uurimusi Eestis.

Magistritöö struktuur põhineb monograafia formaadil, kus esimeses peatükis antakse ülevaade teoreetilistes seisukohtadest. Peatükk jaguneb kolme alapeatükki: täiskasvanute koolitaja professioon; kogemusest õppimine ja refleksiooni täiskasvanute koolitaja professionaalses arengus; kriitiliste intsidentide kasutamine täiskasvanute koolitaja praktika ja professionaalse arengu analüüsimisel. Magistritöö teises peatükis antakse ülevaade metoodikast, valimist, andmekogumismeetodist, uurimuse protseduurist ja andmetöötlusmeetodist. Kolmas peatükk on pühendatud tulemuste esitlemisele, kus antakse ülevaade kogutud empiirilistest andmetest ning nende analüüsi tulemustest. Neljandas peatükis arutletakse magistritöö tulemuste üle, esitletakse saadud tulemuste rakendusvõimalusi ning tuuakse välja edasised uurimissuunad.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Täiskasvanute koolitaja professioon

Käesolevas peatükis käsitletakse täiskasvanute koolitaja professiooni sisu, täiskasvanute koolitaja professionaalsuse aspekte, kompetentse ja professionaalset praktikat täiskasvanute koolitaja õppimise allikana.

1.1.1 Täiskasvanute koolitaja professionaliseerumine.

Täiskasvanute koolitaja professiooni ehk elukutset võib pidada suhteliselt uueks. Professiooni arengut on mõjutanud majanduslikud ja sotsiaalsed muutused, innovatsiooni ja teadmiste väärtustamine, suured muudatused sotsio-ökonomilises- ja kultuurikeskkonnas (Jõgi & Gross, 2009; Sava & Lupou, 2009). Euroopa Liidus ametlikult tunnustatud elukestva ja eluhõlmava õppe poliitika on toonud kaasa vajaduse täiskasvanute õppimist pidevalt soodustada ja toetada, mis omakorda eeldab professionaalsete täiskasvanute koolitajate olemasolu (Sava & Lupou, 2009). Täiskasvanute koolituse kvaliteedi ja efektiivsuse tagamise üheks eelduseks on täiskasvanute koolitajate kvalifitseerimine (Sava & Lupou, 2009; Milana & Larson, 2010).

Eestis on täiskasvanute koolitajaks saamine pigem juhuslik kui teadlik ja planeeritud protsess (Jõgi & Gross, 2009, 2010). Täiskasvanute koolitaja professiooni eripäraks on asjaolu, et koolitajad alustavad oma tööd sageli praktilise tegevusega ning teoreetilist õpingud alles järgnevad. Võimalusi täiskasvanute koolitaja professionaalsete teadmiste omandamiseks hakatakse otsima alles koolitajana tegutsedes (Karm, 2007; Milana, 2010).

Täiskasvanute koolitaja professionaliseerumist on käsitlenud mitmed autorid (Jarvis, 1998; Jõgi & Gross, 2009; Karm, 2007; Sava & Lupou, 2009; Przybylska, 2008; Wilson, 2001). Võib tõdeda, et nüüdseks on täiskasvanute koolitaja professionaliseerumine ja professionaalne areng saanud täiskasvanuhariduse poliitika ja praktika põhiosaks (Jõgi & Gross, 2009). Professionaliseerumise all mõistetakse ühe ametigrupi arenguteed teatud kvaliteedi tasemele, kus olulisel kohal on organiseerumine, oma tegevuste/teenuste kvaliteedi tõstmine, ühiskondliku tunnustamise ja kõrgema sotsiaalse staatuse saavutamine. Professionaliseerumist võib vaadelda ka indiviidi tasandil, mis tähendab ekspertide arengut (Loogma, 2013).

Klassikalise arusaama kohaselt sisaldab professioon järgmisi tunnuseid:

- teooriale ja uurimustele toetuv spetsiifiliste, professionaalsete teadmiste kogum, mille omandamine eeldab pikaajalist ja teaduspõhist väljaõpet; akadeemilise hariduse olemasolu;
 - kvalifikatsiooni kindlustamine, kontroll ametigruppi sisenemistingimuste üle;
 - autonoomia ja eneseregulatsioonivõime, et määratleda oma töö sisu ja ulatust; praktiseerimistingimused;
 - professionaalse tegutsemise printsiibid, sh professionaalsed väärtused ja eetilised printsiibid;
 - professionaalne ideoloogia ja ametialal töötavate inimeste professionaalne identiteet.
- (Karm, 2007; Loogma, 2013).

Täiskasvanute koolitaja professiooni iseloomustavad tunnused:

- täiskasvanute koolitajate professionaalsete teadmiste kogum kujuneb täiskasvanute õppimise teooriatest ja sellest tulenevatest lähenemistest, kuidas täiskasvanutega töötada erinevates õppeolukordades; puudub üksmeel, kuidas defineerida täiskasvanute koolitaja professionaalset teadmist, mida koolitajad peaksid töötamise eeltingimuseks omama; ollakse erinevatel seisukohtadel, kus, millal ja kuidas täiskasvanute koolitajad peaksid need teadmised omandama;
- täiskasvanute koolitaja autonoomia määr oma ülesannete ja rollide täitmisel sõltub suuresti sellest, kuivõrd tunnustatud ja väärtustatud on professionaalsete teadmiste olemasolu ning kuivõrd on professionaalne tegutsemine tunnustatud tööandjate ja kutseorganisatsioonide poolt ning ühiskonnas laiemalt;
- täiskasvanute koolitaja professionaalse tegutsemise printsiibiks on panustamine inimeste muutmiseks aktiivseteks ühiskonna liikmeteks; professionaalina tegutsemine eeldab, et koolitaja kasutab parimat, kasusaaja vajadustest lähtuvat teguviisi (Milana, 2010).

Eesti täiskasvanute koolitaja professionaliseerumise eeldused seisnevad majanduslikus, sotsiaalses ja hariduslikus kontekstis: hariduspoliitika, professiooni staatus ning selle tunnustamine (riiklikud regulatsioonid, kutsestandard, professiooni staatus); personaalne ja professionaalne identiteet; õppimisvõimalused kõikidel tasemetel ning professionaalsete organisatsioonide olemasolu (Jõgi & Gross, 2010). Professionaalseid teadmisi on võimalik omandada kraadiõppes Tallinna Ülikoolis andragoogika erialal, täienduskursuseid koolitajatele pakuvad mitmed ülikoolid, erakoolitajad, Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras, Eesti Vabaharidusliit.

Eestis on täiskasvanute koolitaja kui professioon ametlikult reguleeritud - 2003. aastal kinnitati andragoogi/täiskasvanute koolitaja kutsestandard (Koolitaja kutse, s.a.). Alates 1990. aastast tegutseb koolitajate katusorganisatsioon ja professionaalse arengu toetaja Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras (Märja, 2000).

Täiskasvanute koolitajate professionaalsed tegevused toetab täiskasvanute koolitaja kutse-eetikakoodeksi olemasolu. Koodeks toetab eetiliste otsuste vastuvõtmist, pakub kriteeriume enda ja teiste koolitajate tegevuse hindamiseks ning informeerib avalikkust kutsealase tegevuse eeldatavatest standarditest (Täiskasvanute koolitaja kutsestandard, 2011).

Siiski on täiskasvanute koolitaja professionaalse staatuse tunnustamisel Eestis veel arenguruumi, näiteks tõdevad Jõgi ja Gross (2009), et täiskasvanute koolitaja professiooni ja professionaalse arengu fookus riiklikes regulatsioonides ja poliitilistes dokumentides on nõrk. Puudub ka formaalne süsteem, mis tagaks professionaaliks olemise staatuse. Vaatamata täiskasvanute koolitaja kutsestandardi olemasolule, on reaalselt võimalik täiskasvanute koolitajana tegutseda ilma kvalifikatsiooni või pädevust tõendava dokumendita ning täiskasvanute koolitaja professionaalne arendamine toimub või ei toimu koolitaja isiklikul vastutusel (Karm, 2007; Jõgi & Gross, 2010).

Kokkuvõttes võib öelda, et nüüdisaegsetes käsitlustes eksisteerib täiskasvanute koolitaja professioonina, mis põhineb professionaalsete teadmiste olemasolul, sisaldades baasteadmisi täiskasvanute õppimise teooriatest; professionaalsete printsiipide ja kutse-eetikakoodeksi ning tööülesannete ja rollide täitmise autonoomia olemasolul. Eestis on täiskasvanute koolitaja professionaliseerumiseks eeldused olemas – võimalik on omandada professionaalseid teadmisi ehk on olemas õppimisvõimalused erinevatel tasemetel, on olemas kutsestandard ning võimalus omandada kutse, kinnitatud on täiskasvanute koolitaja kutse-eetikakoodeks ning toimivad professionaalsed organisatsioonid. Arendamist vajab täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu käsitlemine riiklikes regulatsioonides ja poliitilistes dokumentides ning täiskasvanute koolitaja staatuse formaalne tunnustamine.

1.1.2 Täiskasvanute koolitaja kompetentsus.

Kõige laiemas käsitluses on täiskasvanuhariduse ja sellest tulenevalt ka täiskasvanute koolitajate töö eesmärk toetada indiviidi personaalset õppimist ja arengut, valmisolekut elukestvaks õppimiseks, pidevaks enesearenduseks ning võimekust juhtida personaalset ja professionaalset arengut (Jõgi & Gross 2009; Milana, 2010; Sava & Lupou, 2009). Ometi on täiskasvanute koolitaja üheselt mõistetavat profiili keeruline välja tuua (Jarvis, 1998; Przybylska, 2008; Sava & Lupou, 2009).

Täiskasvanute koolitajad töötavad erinevates institutsionaalsetes vormides, rollides, ametipositsioonidel ning lepingulistest suhetes ning mitmed koolitajad ei identifitseeri end täiskasvanute koolitajana (Przybylska, 2008; Sava & Lupou, 2009). Koolitajaks kujunemise teed, sh professionaalsete teadmiste omandamine, on väga individuaalsed ning rajanevad koolitaja enda vastutusel (Jõgi & Gross, 2009; Karm, 2007; Sava & Lupou, 2009). Nendel põhjustel on täiskasvanute koolitaja professionaalset profiili ja rolli üheselt raske kirjeldada.

Üheks oluliseks allikaks, mille kaudu mõista täiskasvanute koolitaja töö olemust ja hinnata täiskasvanute koolitaja professionaalsust ja kompetentsust, on täiskasvanute koolitaja kutsestandard. Alates 2007. aastast on täiskasvanute koolitaja kutsestandard kompetentsipõhine ning baseerub neljal kompetentsil: erialane, didaktiline, sotsiaalne ja refleksiivne. Seejuures on kompetentside sisu ja ulatus individuaalne ja isikupärane, osaliselt teadvustatud ja osaliselt teadvustamata (Jõgi & Karu, 2011, lk 165). Kompetentsipõhist lähenemist, mis kirjeldab koolitaja teadmisi, oskusi ja hoiakuid, on välja pakkunud ka Jarvis (1998) esitledes professionaalse kompetentsuse kolmel alusel põhineva kontseptsiooni:

- teadmised ja arusaamised vastavatest distsipliinidest, psühhomotoorsetest elementidest, inimestevahelistest suhetest, moraalsetest väärtushinnangutest;
- oskused kasutada psühhomotoorseid võtteid, suhelda rolliga kaasnevate isikutega;
- hoiakud, mille tulemuseks on teadmised ja pühendumine kutsele, soov etendada oma rolli professionaalselt.

Sisuliselt on koolitamise keskne taotlus mõjutada muutust: suurendada teadmist, omandada või parandada oskusi, muuta suhtumist või käitumist (Karm, 2007). Täiskasvanute õpetamine on keeruline tegevus, täiskasvanud õppijad on erineva vanuse, kogemuse, eelneva hariduse ja sotsiaalse staatusega inimesed, kellel on oma väljakujunenud teadmiste süsteem, mõtlemisharjumused, eelarvamused, stereotüübid, hoiakud ja väärtushinnangud, mille nad toovad kaasa õpituksituatsiooni (Täiskasvanute koolitaja kutsestandard, 2011). Seega on koolitajal vaja omandada formaalses õppekeskkonnas teoreetilisi ja abstraktseid teadmisi (Karm, 2007). Koolitajad, kes koolitavad enda praktilisest kogemusest lähtuvalt ja kel puuduvad teadmised täiskasvanute õpetamisest ja õppimisest, ei pruugi olla piisavalt kompetentsed töötamaks täiskasvanutega (Jõgi & Gross, 2009). See tähendab, et professionaalse koolitajana tegutsemiseks ei piisa ainult teema ja ainevaldkonna tundmisest, vaid vaja on omandada koolitajaoskused (Karm, 2007).

Täiskasvanute koolitaja professioonis on olulised sotsiaalsed oskused, vajadus teadvustada ja analüüsida inimestevahelisi suhteid, mis omakorda on seotud hea enesetundmisega. Väga olulisel kohal on refleksiivne kompetentsus. Koolitajaoskuste

kujunemist toetab enda formaalsetest ja informaalsetest kogemustest õppimise teadvustamine ja tõlgendamine. Inimese varasem koolikogemus kujundab tugevasti tema tõekspidamisi õppimise kohta, koolitajad, kes ei ole oma õppimiskogemust analüüsinud ei oska õppija õppimist toetada, samuti vajab koolitaja sügavat eneseteadmist, et suuta toetada täiskasvanud õppija õppimisega kaasneva võivaid identiteedi muutusi (Griffin, 2003; Karm, 2007).

Eelnevale tuginedes ning täiskasvanute koolitaja kutsestandardit (2011) aluseks võttes võib öelda, et täiskasvanute koolitaja kompetentsid sisaldavad *teadmisi* täiskasvanute õppimise teooriatest, hariduspsühholoogiast, sotsiaalpsühholoogiast, haridussotsioloogiast; professionaalsetest teadmistest (teoreetiliste teadmistest ja praktilisest oskusteabest ehk praktilise tegevuse põhjal tehtud üldistustest ja printsiipidest) lähtuvaid *oskusi* õppeprotsessi kavandamiseks, läbiviimiseks ja hindamiseks ning täiskasvanud õppija õppimise toetamiseks, sealhulgas refleksioonioskust; ning *hoiakuid*, mis soodustavad professionaalset arengut, reflekteerimist, professionaalse identiteedi kujunemist ning professiooni arengu toetamist.

Täiskasvanute koolitaja kompetentsid on aluseks koolitaja tööülesannete täitmisele, milleks on õppeprotsessi ettevalmistamine, õppeprotsessi läbiviimine, õppeprotsessi ja õpitulemuste analüüs ja hindamine, arendus-, loome- ja teadustegevus ning professionaalne eneseareng (Täiskasvanute koolitaja kutsestandard, 2011). Täiskasvanute koolitaja kutse omamine kinnitab koolitaja professionaalse kompetentsuse taset ja seda võib vaadelda kui vahendit hindamaks koolitaja konkurentsivõimet koolitusturul ja kui garantiid õppijatele ja koolituse tellijatele (Jõgi & Gross, 2009).

Kokkuvõttes on täiskasvanute koolitaja üheselt mõistatavat professionaalset profiili ja rolli keeruline välja tuua, sest koolitajad töötavad väga erinevates keskkondades ja erinevatel alustel. Täiskasvanute koolitaja töö eesmärk kõige laiemas mõttes on muutuste esilekutsumine, täiskasvanu arengu ja õppimise toetamine, seejuures valmisoleku kujundamine elukestvaks õppimiseks ja pidevaks enesearenguks. Täiskasvanute koolitaja professionaalsust saab hinnata läbi kutseüsteemi. Täiskasvanute koolitaja kutsestandard on kompetentsipõhine ja rajaneb neljal kompetentsil, milleks on erialane, didaktiline, sotsiaalne ja refleksiivne kompetentsus.

1.1.3 Professionaalne praktika täiskasvanute koolitaja õppimise allikana.

Täiskasvanute koolitaja professionaalne areng on protsess, mis sisaldab spetsiifiliste professionaalsete teadmiste kogumi omandamist, isikliku õppimis- ja õpetamisteooria loomist, mis põhineb nii teoreetilistel printsiipidel kui oma praktika interpreteerimisel, ning professionaalse identiteedi konstrueerimist (Milana, Jõgi & Gross, 2010). Koolitaja

professionaalne areng sisaldab erinevaid õppimise allikaid: õpetatava erialaga seotud teoreetilised õpingud, täienduskoolitused eriala ja täiskasvanukoolituse valdkonnas, andragoogika õppimine, informaalne õppimine töö ja praktika kogukonnas, õppimine praktilisest tegevusest, elukäigust, kultuurikontekstist (Karm, 2007). Uuringud näitavad, et täiskasvanute koolitajad arendavad oma kompetentse, oma teadmisi, oskusi ja identiteeti eelkõige läbi isikliku praktika ja kogemuse refleksiooni (Jõgi & Gross, 2010; Karm, 2008; Milana & Larson, 2010, Sava & Lupou, 2009). See tähendab, et professionaalne praktika on oluliseks täiskasvanute koolitaja õppimise allikaks.

Professionaalse praktika käigus kujuneb koolitaja teadmiste ja kogemuste põhjal täiskasvanute koolitaja isiklik õppimis- ja õpetamisteooria, millest ta oma töös lähtub. Isiklik teooria sisaldab koolitaja uskumusi, tõekspidamisi, hoiakuid ja väärtusi õppimise, õpetamise, koolitaja rolli ning koolitaja ja õppijate suhete kohta. Seejuures sisaldab isiklik teooria nii sõnastatud kui vaikivaid teadmisi (Karm, 2007).

Kokkuvõttes on täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu ja õppimise oluliseks ning sageli ka peamiseks allikaks tema enda praktika. Oma praktilisest tegevusest õppimine saab võimalikuks läbi refleksiooni. Koolitaja oskus reflektiivselt oma praktikast õppida on määrava tähtsusega tema professionaalses arengus. Praktilisest tegevusest ja kogemusest õppimist ning refleksiooni käsitletakse järgmises peatükis.

1.2 Kogemusest õppimine ja refleksioon täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu kontekstis

Käesoleva alapeatüki eesmärk on analüüsida kogemusest õppimise ja refleksiooni rolli täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu kontekstis, kirjeldada koolitaja praktika reflekteerimist.

Täiskasvanute koolitaja professionaalse õppimise põhiline allikas on tema kogemus. Seejuures on refleksioon ja selle kvaliteet baasiks, mis loob aluse kogemusest õppimisele, oma praktilise tegevuse parendamisele ning toetab professionaalse identiteedi ja isikliku õpetamisteooria teadlikku kujundamist (Karm, 2007, lk 82).

1.2.1 Kogemusest õppimine

Õppimine algab alati kogemisest – kui pole kogemust, ei saa olla ka õppimist (Jarvis, 1998). Kogemus on olemasoleva situatsiooni subjektiivne teadvustamine (Jarvis, 1998) ja inimese terviklik vastus situatsioonile (mõtted, tunded, tegevused ja järeldused) (Boud, Keogh, Walker, 1985, viidatud Karm, 2007j).

Kui kogemusele tähenduse andmine ja selle interpreteerimine on aluseks otsustamisele või tegutsemisele, on tähenduse loomisest saanud õppimine (Mezirow, 1990). Ehk kogemuse interpreteerimine, selle teisendamine teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks, väärtusteks, emotsioonideks, tunneteks ja tõekspidamisteks on õppimise protsess (Jarvis, 2004). Seejuures ei toimu õppimine kõikidest kogemustest. Õppimine leiab aset siis, kui esineb lahknevus inimese möödunud õppimiskogemuse ja käesoleva situatsiooni vahel (Jarvis, 1998). Ehk me ei õpi kogemusest, kus peame asju enesestmõistetavaks, vaid kogemusest, kus ollakse sunnitud peatuma ja mõtlema, sest puudub teadmine, kuidas toimida (Jarvis, 1998, 2004). Teadmatus ja teadvustamine iseenesest ei taga veel õppimist, sest mõningatel juhtudel inimesed erinevatel põhjustel ei soovi õppida (Jarvis, 1998). Jarvis (2004) kirjeldab nelja erinevat vastust kogemusele: mitteõppimine; meeldejätmine ehk mittereflektiivne õppimine; kogemuse reflekteerimine ja reflektiivne õppimine; õpitu praktiline teostamine (õppimine tegutsedes, reflektiivne ja/või mittereflektiivne) õppimine. Seejuures võib samaaegselt toimuda tegutsemine, reflekteerimine ja meeldejätmine.

Kogemusest õppimise võimalikkust ja tähenduslikkust mõjutavad õppija subjektiivsus, individuaalsus, sotsiaalne kontekst ning varasemad kogemused (Karm, 2007). Kogemises kombineeruvad inimese minevik ja käesoleva situatsiooni tunnetus või tajus (Jarvis, 1998). Õppija vastuse uuele kogemusele määratlevad oluliselt tema varasemad kogemused ja harjumuspärased oletused, mis struktureerivad selle, kuidas interpreteeritakse kogemust (Jarvis, 1998; Mezirow, 1990). Kogemusest õppimise võimalused sõltuvad sellest, kuidas kogemust märgatakse, töödeldakse ja tõlgendatakse (Moon, 2004). Seejuures on refleksioon vahendiks, mis võimaldab korrigeerida moonutatud oletusi (Mezirow, 1990) ning kogemust uuel viisil interpreteerida ehk õppida.

Kogemused võimaldavad inimestel saada oskuslikeks, kuid kogemus üksi ei taga vilumust ehk oskuslikuks saamisel on praktiseerimine küll oluline, aga refleksioon ja mitmekordsete kogemuste analüüsimine on see, mis võimaldab avastada seaduspärasusi, mustreid, mis viivad teadmiseni. Ehk kogemuse muutumine teadmiseks sõltub võimest kasutada refleksiooni, et ära tunda mustreid erinevates kogemustes (McAlpine & Weston, 2000). Erinevatest allikatest kogutud ja omandatud kogemusi tõlgendatakse refleksiooni kaudu ning reflekteerides antakse kogemustele isiklikke tähendusi, õppimise käigus saadakse uusi teadmisi, oskusi ja ideid ning korrastatakse isiklikku õppimisteooriat (Karm, 2007).

Kokkuvõttes võib öelda, et õppimine algab alati kogemisest. Kogemuse teisendamine teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks, väärtusteks, emotsioonideks, tunneteks ja tõekspidamisteks on õppimise protsess. Kõikidest kogemustest õppimine ei toimu - õppimine

sõltub märkamisest ja reflekteerimisest, mis omakorda on seotud inimese varasemate kogemustega, tema subjektiivsuse, individuaalsuse ning sotsiaalse kontekstiga.

1.2.2 Refleksioon täiskasvanute koolitaja professionaalses õppimises.

Kogemusest õppimise tähendusrikkus sõltub inimese oskusest reflekteerida (Korthagen & Vasalos, 2005; Mezirow, 1990) ehk täiskasvanute koolitaja professionaalne areng sõltub suuresti refleksioonist.

Refleksiooni professionaalse arengu ja õppimise kontekstis on käsitlenud mitmed autorid (Forde et al, 2006; Jarvis, 2004; Karm, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005; Mezirow, 1990; Moon, 2004; McAlpine & Weston, 2000; Tripp, 1993). Seda valdkonda on mõjutanud Donald Schöni lähenemine (viidatud Karm & Sarv, 2013j; McAlpine & Weston, 2000j; Rogers, 2001j), kes võttis kasutusele mõiste „reflekteeriv praktik“ ja tema seisukoht, et reflekteerimine võimaldab professionaalidel paremini aru saada ebakindlust tekitavatest ja unikaalsetest olukordadest, tulla paremini toime keeruliste situatsioonidega õppida oma praktikast ning seda parendada ja omandada professionaalset teadmist.

Professionaalne praktika on täiskasvanute koolitaja üks olulisemaid õppimise allikaid ja praktikast õppimine saab toimuda läbi praktika ja kogemuse reflekteerimise. Reflektiivses praktikas nähakse võimsat professionaalse õppimise ja arengu toetajat:

- praktika üle reflekteerimine võimaldab koolitajal olla oma töös eelarvamustevabam ning paindlikum, mis loob eelduse paremaks toimetulekuks nüüdisaegse praktikaga, mida iseloomustab vajadus reageerida muudatustele ja ka algatada neid; reflektiivne praktika on eriti vajalik professionaalse õppimise ja arengu toetajaks, kus muutused on saanud igapäevatöö lahutamatuks osaks ja sinna kuulub ka õpetamine;
- reflektiivne praktika stimuleerib praktikute baasuskumuste ja eelduste analüüsi ning aitab mõista, miks neid uskumusi hoitakse ning millised võiksid olla alternatiivsed uskumused; eriti õpetavate inimeste puhul on varasemad kogemused loonud sügavalt juurdunud hoiakuid ja uskumusi, mis on aluseks professionaalsele praktikale;
- refleksioon aitab koolitajal väljendamata teadmised oma praktikast muuta teadlikumaks;
- praktika üle reflekteerimine võimaldab praktikuid esile kutsuma muudatusi;
- muudatuste ja mitmetimõistetavuse keskkonnas aitab reflektiivne praktika defineerida oma professionaalset rolli (Forde et al, 2006; Griffin, 2003; Halquist & Musanti, 2010).

Kõige üldisemalt öelduna, saab täiskasvanute koolitaja professionaalse arengu kontekstis vaadelda refleksiooniprotsessi kui oma praktilise tegevuse parendamise protsessi (Karm & Sarv, 2013;).

Autoritele tuginedes (Karm & Sarv, 2013; Karm, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005) võib öelda, et inimesed reflekteerivad juba loomult oma kogemuste üle. Kuid professionaalse praktika parendamiseks ei piisa alateadlikust refleksioonist, sest selle põhjal ei ole võimalik teha teadlikke otsuseid õppimise kohta (Karm, 2007). Süstemaatiline refleksioon erineb aga inimese harjumuspärasest tegevusest ja seda on vaja õppida (Karm, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005). Refleksiooni sisu, protsessi ja fookust vaadeldakse täpsemalt juba alljärgnevalt.

Kokkuvõttes sõltub täiskasvanute koolitaja praktilisest kogemusest õppimine koolitaja refleksioonist. Refleksiooniprotsessi võib kõige üldisemalt vaadelda kui oma praktilise tegevuse parendamise protsessi. Praktika parendamiseks ei piisa alateadlikust refleksioonist, vaid reflekteerida tuleb teadlikult ja süstemaatiliselt.

Refleksiooni sisu ja fookus

Karm ja Sarv (2013, lk 43) defineerivad refleksiooni kui „eneseanalüütilist (kogemusest lähtuvat) õppimise eesmärgil asetleidvat tegevust, mille tulemusena suureneb teadlikkus oma tegevuse aluseks olevatest (teoreetilistest) teadmistest ja oskus professionaalina tegutseda“.

Refleksiooni käivitusmehhanism on probleemipõhine või situatiivne. Selle vallandab sündmus või situatsioon, mis on väljaspool inimese tüüpilist kogemust (Rogers, 2001) ehk „segadussejavn dilemma“, nagu seda nimetab Mezirow (1990). Kirjeldatud situatsioonile on sageli iseloomulik, et see jääb pidama inimese mõtetesse ning see võib olla seotud rahulolematusega (Korthagen & Vasalos, 2005). Kuid situatsiooni märkamine iseenesest ei taga reflektiivse protsessi käivitumist. Rogers (2001) märgib - nii kogemus kui õppiia ise võivad toimida refleksiooni toetava kui takistavana. Teiseks refleksiooni toimumise eelduseks on inimese valmisolek ja soov pühenduda reflektiivsele protsessile. Seega algab refleksiooniprotsess probleemi identifitseerimisest ja teadlikust otsusest otsida lahendust (McAlpine & Weston, 2000; Rogers, 2001; Vachon & LeBlanc, 2011).

Refleksiooni fookus on sageli praktilise probleemi kiirel lahendusel, mis aga ei arvesta nende probleemide sügavamaid põhjuseid. Selline refleksioon võib küll olla lühiajaliselt efektiivne lahendus ärevas situatsioonis, kuid on oht, et seeläbi inimese professionaalne areng seiskub. Tajutavatele probleemidele luuakse standardlahendused, mida enam ei uurita ning mille toimivuses ei kahelda. Seetõttu on oluline teadlikult reflekteerida ning omandada reflekteerimiseks vajalikke oskusi. Et kogemusest õppimine oleks mõtestatud ja tõhus, tuleb õppida teadlikult, struktureeritult ja süsteemselt reflekteerima (Korthagen ja Vasalos, 2005).

Mezirow (1990) toob välja, et probleemilahenduse kontekstis on refleksioon sageli suunatud protseduuridele või meetoditele, kuid sügavamal tasandil võib refleksiooni viia transformatiivse õppimiseni, mille tulemusena toimuvad muudatused inimese tähendussüsteemides ja perspektiivides. Sellist refleksiooni nimetab Mezirow (1990) kriitiliseks refleksiooniks. Kriitilise refleksiooni käigus uuritakse kriitilisel moel eeldusi, millel inimeste uskumused põhinevad ning keskendutakse küsimustele miks, mis põhjusel ja milliste tagajärgedega, mitte kuidas (Mezirow, 1990).

Eelnevale tuginedes saab öelda, et refleksioon saab alguse probleemist või ebamäärasest situatsioonist või ka Mezirow (1990) kohaselt „segadusseajavast dilemmast“. Kuid refleksiooniprotsessi käivitumiseks on vajalik lisaks situatsiooni märkamisele tahe, valmisolek ja oskus reflekteerida. Ohuks on jäämine kiire probleemilahenduse tasandile, kus tegelike probleemide põhjusteni ei jõuta ning genereeritakse standardlahendused, mis pikemas perspektiivis takistavad professionaalset arengu. Sügavamal tasandil reflekteerides võib jõuda transformatiivse õppimiseni, mille käigus toimuvad muudatused tähendussüsteemides.

Väga oluline on määratleda, mis on küsimus, mille üle reflekteeritakse. Reflekteerida kogu aeg ja kõige üle ei saa ning ei ole vaja. Oluline on oskus valida, mille üle reflekteerida (McAlpine & Weston, 2000; Rogers, 2001) ning hinnata, millised olukorrad vajavad sügavat refleksiooni ja millised mitte (Karm & Sarv, 2013). Valikut, mille üle on oluline reflekteerida, saab teha olemasolevate teadmiste põhjal. Seetõttu on koolitajale vajalikud formaalselt omandatud teadmised õpetamise ja õppimise ning ka reflekteerimise kohta (McAlpine & Weston, 2000).

Korthagen ja Vasalos (2005) toovad välja, et enamasti on refleksiooni fookus järgnevatel aspektidel: väline keskkond, käitumine, kompetentsid ja uskumused. Kuid sageli on situatsioonid komplekssemad. Näiteks Procee (2006) märgib, et refleksioon sisaldab küsimuste esitamist ka olemasolevate oletuste, väärtuste ja perspektiivide kohta, mis on aluseks inimeste tegudele, otsustele, hinnangutele ning küsimuste eesmärgiks on vabastada inimene oma harjumuslikust mõtlemis- ja käitumisviisist. Samalaadselt rõhutavad Korthagen ja Vasalos (2005), et professionaalseks arenguks on oluline refleksiooniprotsessi jõudmine inimese sügavama enesetunnetusliku tasemeni ning lisaks keskkonna, käitumise, kompetentside ja uskumuste üle reflekteerimisele tuleb reflekteerida sügavamatel tasanditel ka professionaalse identiteedi ja missiooni üle.

Täiskasvanute koolitaja arenguks on oluline selge ettekujutus oma professioonist ning professionaalsest identiteedist. Koolitaja professionaalne areng on terviklik, mis hõlmab professionaalse identiteedi, eneseteadlikkuse ja minakontseptsiooni kujunemist (Karm,

2007). Seega on koolitaja professionaalses arengus oluline roll ka sügaval refleksioonil, kus tegeletakse professionaalse identiteedi ja missiooniga.

Refleksiooni protsess

Nagu eelolevalt kirjeldatud algab refleksiooniprotsess probleemse situatsiooni kogemisest. Rogersi (2001) järgi on refleksiooniprotsess järgmine: a) probleemi identifitseerimine ja teadlik otsus otsida lahendust; b) probleemiga seonduva täiendava informatsiooni otsimine; c) lahenduse planeerimine ning otsus tegutseda; d) tegutsemine plaani järgi. Seejuures ei ole protsessil alati kindlat algust või lõppu, ning seda võib vaadelda kui pidevat spiraali, kus väljakutset esitavad situatsioonid viivad refleksioonini ning lõpuks uute interpretatsioonide ja arusaamisteni. Tegemist on ratsionaalse probleemi lahendamisele suunatud mudeliga, mille puhul probleemide tegelikud põhjused ning situatsiooni lahendusvõimalused võivad jääda varjatuks.

Korthagen ja Vasalos (2005) pakuvad välja sügava refleksiooni mudeli, mis aitab määratleda sügavamaid sisemisi vastuolusid, mis võivad olla probleemide põhjuseks. Sügava refleksiooni mudeli kohaselt toimub refleksioon enesetunnetuse tasandil ning on seotud inimese tuumomadustega ning nende aktiveerimisega ehk refleksiooni kaudu saadakse teadlikuks oma sisemisest potentsiaalist ja lähtutakse sellest oma tegevuses. Sügava refleksiooni mudelis on olulisel kohal probleemisituatsiooni märkamise järel teadlikkus ideaalsest situatsioonist ja piirangutest, teadlikuks saamine enda tuumomadustest ning nende kasutusvõimalusest situatsioonis ning sellele järgnev katsetamine uue käitumisega.

Korthagen ja Vasalos (2005) rõhutavad ühtlasi refleksiooni holistilist iseloomu, kus ratsionaalsele analüüsile lisaks on olulisel kohal teadlikkus käitumise vähemratsionaalsetest allikatest ehk tasakaal mõtlemise, tundmise, soovide ja tegude vahel (Korthagen & Vasalos, 2005). Seega on refleksioon kognitiivne ja afektiivne tegevus.

Autorid (Korthagen & Vasalos, 2005; McAlpine & Weston, 2000; Rogers, 2001) toovad välja vajaduse refleksiooniprotsessi toetamise järele. Refleksiooni saab toetada läbi erinevate strateegiate, millest üks on keeruliste situatsioonide ehk kriitiliste intsidentide analüüs (Griffin, 2003; Rogers, 2001; Tripp, 1993; Vachon & LeBlanc, 2011;) ning millest täpsemalt räägitakse peatükis 1.3.

Kokkuvõttes on täiskasvanute koolitaja õppimise peamine allikas tema kogemus ja professionaalne praktika. Refleksioon loob aluse kogemusest õppimisele, oma praktilisele tegevuse parendamisele ning professionaalse identiteedi kujunemisele. Refleksioon on kognitiivne ja afektiivne eneseanalüütiline kogemusest õppimisele suunatud tegevus, mille

tulemusena toimub personaalne ja professionaalne areng. Reflekteerimisprotsessi eeldusteks on probleemse situatsiooni märkamine ning valmisolek, tahe ja oskused reflekteerida. Tähtis on mõista, millised teemad vajavad sügavat refleksiooni ning millised mitte.

Professionaalseks ja holistiliseks arenguks on oluline refleksiooniprotsessi jõudmine inimese sügavama enesetunnetusliku tasemeni ning lisaks keskkonna, käitumise, kompetentside ja uskumuste üle reflekteerimisele reflekteerida ka professionaalse identiteedi ja missiooni üle. Professionaalse arengu tagamiseks on vaja teadlikult ja süsteemselt reflekteerida.

1.3 Kriitiliste intsidentide kasutamine täiskasvanute koolitaja praktika ja professionaalse õppimise analüüsimisel

Alapeatükis antakse ülevaade kriitiliste intsidentide kasutusala, kriitiliste intsidentide tehnika ja mõiste transformatsioonidest, arengutest ja kasutusest. Selgitatakse kriitilise intsidendi tähendust. Tuuakse välja kriitiliste intsidentide väärtus professionaalse arengu kontekstis ning kriitilise intsidendi võimalused reflektiivse õppimise toetamiseks.

1.3.1 Kriitiliste intsidentide kasutusala, mõiste ja tähendus.

1954. aastal avaldas *Psychological Bulletin* (viidatud Butterfield, Borgen, Amundson, Maglio, 2005j). klassikaks saanud artikli, milles psühholoog John C. Flanagan kirjeldas enda väljatöötatud kriitilise intsidendi tehnikat (*Critical Incident Technique* ehk CIT) kui kvalitatiivse uurimise meetodit

Esialgne kriitilise intsidendi tehnika oli välja töötatud pilootide efektiivse ja ebaefektiivse toimimise hindamiseks ehk töö analüüsiks. Eesmärk oli identifitseerida õnnestumiseks vajalikud kriitilised nõuded (Butterfield et al., 2005; Spencer-Oatey, 2013). Flanagan kirjeldas kriitilise intsidendi tehnikat kui protseduuride kogumit, millega koguda otseseid vaatlusandmeid inimeste käitumise kohta spetsiifilistes situatsioonides viisil, mis toetaks nende potentsiaali praktiliste probleemide lahendamisel (1954, viidatud Angelides, 2001j; Britten, Borgen & Wiggins, 2012j; Butterfield et al., 2005j; Mitchell, 2001j; Shapira-Lishchinsky, 2011j). Seejuures võib kriitilise intsidendi tehnika fookus olla nii efektiivse ja ebaefektiivse teguviisi väljaselgitamine, vaatlemine, millised on soodustavad ja takistavad faktorid, sündmuste või probleemide funktsionaalsete ja käitumuslike kirjelduste kogumine, edu ja ebaedu kontrollimine või tegevuse või sündmuse oluliste aspektide kriitiliste tunnuste määratlemine (Flanagan, 1954, viidatud Butterfield et al., 2005j). Flanagan tehnika ja selle paindlikkus lõi aluse kriitiliste intsidentide laialdasele kasutamisele ning edasiarendustele nii uurimistöodes kui ka õppemeetodina (Butterfield et al., 2005).

Kriitilisi intsidente on kasutatud mitmetes teadusharudes, seejuures on kriitilise intsidendi mõistet interpreteeritud erinevalt nii erinevate praktikute kui uurijate poolt (Butterfield et al, 2005; Spencer-Oatey, 2013). Hariduse ja õpetamise alal on kriitilisi intsidente kasutanud näiteks Angelides (2001), Ellinger & Bostrom (2002), Griffin (2003), Halquist & Musanti (2010), Hanhimäki & Tirri (2009), Shapira-Lishchinsky (2011) ja Tripp (1993). Seejuures on käibel erinevad mõisted: kriitilise intsidendi tehnika (Ellinger & Bostrom, 2002; Hanhimäki & Tirri, 2009) kriitilise intsidendi analüüs (*Critical Incident Analysis* ehk CIA) (Shapira-Lishchinsky, 2011; Vachon & LeBlanc, 2011) kriitiliste intsidentide analüüs (Angelides, 2001), kriitilise intsidendi meetod (Tirri & Koro-Ljungberg, 2002; Tripp, 1993), kriitilised intsidendid (Griffin, 2003; Halquist & Musanti, 2010), kriitilised sündmused (*critical events*) (Webster & Mertova, 2007).

Nüüdisajal on kriitiliste intsidentide kasutamine laialdaselt levinud nii kvalitatiivse uurimismeetodina (Ellinger & Bostrom, 2002; Halquist & Musanti, 2010; Hanhimäki & Tirri, 2009; Mitchell, 2001) kui ka refleksiooni toetava õppevahendi ja –meetodina õppimisprotsessis (Benson & Dresdow, 2010; Griffin, 2003, Tripp, 1993), seejuures saab andmekogumisinstrumentina kasutatud kriitilisi intsidente edukalt rakendada õppeülesannetes (Hanhimäki & Tirri, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011).

Kriitilisi intsidente on kasutatud erinevat tüüpi sündmuste ja situatsioonide kirjeldamiseks, mis varieeruvad elukäiku muutvatest pöördepunktidest igapäevapraktikat kirjeldavate situatsioonideni. Tirri ja Koro-Ljungberg (2002) uurisid kriitilisi intsidente Soome andekate naisteadlaste elus, kus kriitilised intsendid märgistasid kõige olulisemaid valikuid ja kompromisse, mida naistel oma elu jooksul seoses akadeemilise eduga tuli teha. Seevastu Keatinge (2002) ja Mitchell (2001) kasutasid kriitilisi intsidente meditsiiniõdede igapäevapraktika, kogemuse ja toimetuleku kirjeldamiseks, ning kriitiline intsident tähistas reaalsel situatsiooni, mille õed pidid lahendama. Samalaadselt kogusid Hanhimäki ja Tirri (2009) õpetajate kriitilisi intsidente eesmärgiga demonstreerida, millist tüüpi situatsioonidega peavad õpetajad oma töös tegelema ning Shapira-Lishchinsky (2011), kes uuris eetilisi dilemmasid õpetamispraktikas. Kriitilisi intsidente nähti seejuures kui probleeme või soovimatuid, raskeid või kimbatuslikke situatsioone, mida õpetaja oma praktikas kogeb (Hanhimäki & Tirri, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011).

Kriitilise intsidendi mõistet defineerides võib öelda, et sõna „kriitiline“ omab erinevaid rõhuasetusi. Klassikalises kriitilise intsidendi tehnikas väljendas „kriitiline“ ekstreemset käitumist – teatud situatsioonis eesmärgi saavutamiseks kasutatud silmapaistvalt efektiivset või ebaefektiivset teguviisi (Flanagan 1954, viidatud Spencer-Oatey, 2013 Mõned

uurijad (Tirri & Koro-Ljungberg, 2002; Webster & Mertova, 2007) leiavad, et kriitilisus seisneb intsidendi sügavas ja elukäiku muutvas mõjus inimesele ning radikaalsete muutuste esilekutsumises. Kuid eksisteerib ka vastupidine lähenemine – Tripp (1993) rõhutab, et põhimõtteliselt on võimalik kõike, mis juhtub, vaadelda kriitilisel moel. Suur hulk kriitilisi intsidente ei ole dramaatilised või ilmselged, vaid on igapäevapraktikas avalduvad sündmused, mida me märkame ja mäletame. Nende kriitilisus seisneb nende põhjenduses ja neile antud tähenduses. Ehk intsidendid on kriitilised seetõttu, et neid analüüsitakse ja nende üle reflekteeritakse (Tripp, 1993).

Kriitiliste intsidentide abil professiooni igapäevapraktikat uurinud autorid on seetõttu kohati püüdnud ka sõna „kriitilist“ teadlikult asendada. Keatinge (2002), uurides kriitilise intsidendi tehnikat kasutades õdede igapäevapraktikat, pidas oluliseks sõna „kriitiline“ asendada sõnaga „tähelepanuväärne“ (*significant*), leides, et „kriitiline“ on igapäevapraktika kirjeldamiseks liialt äärmuslik. Kriitilisele intsidendile kui tähelepanuväärsele sündmusele on samuti viidanud näiteks Tripp (1993) ja Shapira-Lishchinsky (2011) ning Griffin (2003), kes osutab omakorda sündmusele, mis köitis tähelepanu (*event that attracted attention*). Kriitilise intsidendi sünonüümina on kasutatud rasket, kimbatuslikku (*difficult*) (Shapira-Lishchinsky, 2011), problemaatilist (*problematic*) olukorda, situatsiooni (Angelides, 2001) ja probleemi (*issue*) (Hanhimäki & Tirri, 2009).

Kriitilist intsidenti defineerides on asjakohane esile tuua ka sõna „intsident“ kasutus, mille sünonüümideks esitavad kriitilisi intsidente rakendanud autorid (Angelides, 2001; Griffin, 2003; Hanhimäki & Tirri, 2009; Mitchell, 2001; Tripp, 1993) valdavalt „situatsiooni“ (*situation*) ja „sündmust“ (*event*).

Eelnevale tuginedes võib öelda, et nüüdisajal on kriitiliste intsidentide kasutamine laialdaselt levinud kvalitatiivsete andmete kogumise ja analüüsi meetodites ning samuti refleksiooni toetavates õppeülesannetes. Klassikalise kriitilise intsidendi tehnika kõrval eksisteerib mitmeid teisi lähenemisi ja mõiste kriitiline intsident kasutus on ebajärjekindel. Sünonüümideks võib leida raskeid, kimbatuslikke, probleemseid, tähelepanuväärseid ja tähelepanu äratanud sündmusi, situatsioone, intsidente.

Kriitilisi intsidente kasutatakse erinevates kontekstides ja kriitilise intsidendina on tähistatud nii pöördelisi kogu eluteed mõjutavaid sündmusi ja valikuid kui ka igapäevapraktikat ilmestavaid situatsioone või olukordi, mis on inimeste jaoks mingil põhjusel tähenduslikud. Mõned autorid (Angelides, 2001; Griffin, 2003; Tripp, 1993) on seisukohal, et põhimõtteliselt võime vaadelda kõiki intsidente kui kriitilisi, aga intsident muutub kriitiliseks analüüsimise, reflekteerimise käigus ja intsidendile antud tähenduse läbi.

Kokkuvõtvalt on kriitiline intsident reaalne situatsioon praktikas, mis köitis tähelepanu või oli üllatav, on seotud emotsioonidega, ja sageli situatsioon, mis võib sisaldada dilemmat, probleemi, olla soovimatu, raske või kimbatuslik. Intsidendi kriitilisus ei seisne niivõrd selle sisus, kuivõrd mõjus (Tirri & Koro-Ljungberg, 2002; Webster & Mertova, 2007) ja tähenduses, mida see omab inimeste jaoks (Angelides, 2001; Griffin, 2003; Mitchell, 2001; Tripp, 1993). Kriitilisena võib vaadelda nii intsidendile omistatud tähendust (nt kriitiline edutegur või kriitiline kui probleemne sündmus) kui ka intsidendi analüüsimist kriitiliselt. Kriitiline intsident on sageli suunatud olukorra või probleemi lahendamisele ja sellest õppimisele ning stimuleerib ja produtseerib refleksiooni.

Käesolevas magistritöös on eelkäsitletud autorite seisukohast lähtuvalt asendatud mõiste kriitilised intsendid sõnapaariga *keerulised (koolitus)situatsioonid*, et jõuda eelkõige koolitaja igapäevapraktikat ilmestavate sündmusteni. Kriitilisi intsidente vaadeldakse kui täiskasvanute koolitajate jaoks mõtlemapanevaid, meeldejäänud, olulisi ja tähenduslikke situatsioone.

1.3.2 Keeruliste koolitussituatsioonide väärtus professionaalse arengu kontekstis.

Keeruliste koolitussituatsioonide näol võib olla tegemist õppimist ja refleksiooni vallandavate sündmustega, milles peitub võimalus oma praktika analüüsimiseks, kogemuse reflekteerimiseks ning seeläbi õppimiseks, professionaalse praktika parendamiseks ning professionaalse identiteedi arendamiseks.

Keeruliste koolitussituatsioonide kriitiline analüüs ja nendele antud tähendus on see, mis muudab need professionaalse arengu kontekstis väärtuslikuks. David Tripp (1993), kes kasutab kriitilise intsidendi analüüsi, märgib, et situatsioonide interpreteerimine, reflekteerimine ja selle käigus neile sügavama ja üldisema tähenduse andmine, on aluseks professionaalsete otsuste tegemisel õpetamisel. Kui situatsiooni põhjal saab välja tuua tähenduse laiemas kontekstis ning seda analüüsida sügava refleksiooni tasandil, saab keerulise situatsiooni analüüs luua tähendust ka missiooni ja professionaalse identiteedi tasandil.

Keerulisi situatsioone on oluline märgata, sest need võivad takistada professionaalset arengut, viies teatud käitumise eelistamiseni sarnastest situatsioonides (Shapira-Lishchinsky, 2011). Professionaalne areng pidurdub, kui probleemsetele situatsioonidele on loodud standardsed, näiliselt toimivad lahendused ja neid ei vaadelda kriitiliselt (Karm, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005). Griffini (2003) järgi peavad kriitilised intsendid kritiseerima seda, kuidas asjad tavapäraselt toimivad. Ehk tähtis on situatsioone märgata ning neid teadlikult kriitiliselt vaadelda.

Täiskasvanute koolitaja õppimine kogemusest toimub suures osas märkamatult, juhuslikult ja teadvustamatult ning selle tulemusena võib koolitajaoskuse puhul olla suur osakaal vaikival teadmisel (Karm, 2007). Keeruliste situatsioonide märkamine, analüüs ja struktureeritud refleksioon võimaldab identifitseerida või nähtavaks muuta oma isikliku elu või praktika aspektid, mis võivad olla varjatud või jääda märkamata ning vaikival teadmisel saada väljendatud teadmiseks (Griffin, 2003; Halquist & Musanti, 2010; Tripp, 1993). Halquist & Musanti (2010) kirjeldavad kahekordset intsidendi vaatlust – esmane vaatlus ja siis vaatlus läbi kriitilise prisma. Selline vaatlus suunas inimesi tähelepanu pöörama asjadele, millesse muidu suhtuti iseenesestmõistetavatena, ning nende üle reflekteerima ja oma praktikat ja perspektiive ümber vaatama. Kriitiline intsident suunas õpetajaid reflekteerima selle üle, mida tähendab õpetajaks olemine ning tõi esile õpetaja vaikiva arusaama heast õpetajas“ (Halquist & Musanti, 2010). Seega võimaldab kriitiline intsident situatsiooni vaadelda sügava refleksiooni tasandil ning keskenduda ka missiooni ja professionaalse identiteedi tasandile.

Kokkuvõttes on keerulistel koolitussituatsioonidel koolitaja professionaalses arengus oluline koht, sest sisuliselt on tegemist olukordadega, mis võivad vallandada õppimise ja saada aluseks refleksioonile, mis toetab professionaalset arengut. Keerulisele koolitussituatsioonile laiemas kontekstis tähenduse andmine võimaldab täiskasvanute koolitaja professionaalse tegevuse ja professionaalse identiteedi arendamist. Keeruliste situatsioonide märkamine, nende vaatlemine kriitilisel moel võimaldab praktikul murda professionaalse arengu stagnatsiooni. Keeruliste situatsioonide märkamine ja struktureeritud refleksioon võimaldab vaikivatel teadmistel saada väljendatud teadmisteks.

Täiskasvanute koolitaja professionaliseerumine on suhteliselt hiljutine nähtus. Koolitajad töötavad väga erinevates keskkondades ja erinevatel alustel ning vastutus professionaalse arengu ning professionaalina tegutsemise eest on koolitajal endal. Täiskasvanute koolitajad lähtuvad oma töös isiklikust õppimis- ja õpetamisteooriast, mis kujuneb teadmiste ja kogemuste põhjal ning sisaldab arusaamu, uskumusi, tõekspidamisi, hoiakuid ja väärtusi õppimise, õpetamise, koolitaja rolli ning täiskasvanud õppija kohta. Koolitajate peamiseks professionaalse õppimise allikaks on isiklik kogemus ja praktika. Keerulised koolitussituatsioonid ilmestavad koolitaja igapäevapraktikat ning professionaalse tegevuse konteksti. Keeruliste koolitussituatsioonide analüüs ning nende üle reflekteerimine võimaldab selgitada koolitajate arusaamu ning tuua välja juhtumite üldisem tähendus, olulisus ja mõju koolitajate tõlgenduses. Magistritöö eesmärk on määratleda keerulised koolitussituatsioonid

täiskasvanute koolitajate arusaamades ning välja selgitada, kuidas koolitajad tõlgendavad keerulistest koolitussituatsioonidest õppimist.

Eesmärgist tulenevalt on esitatud uurimisküsimused:

1. Milliseid situatsioone koolitusprotsessis tajuvad koolitajad keerulistena?
2. Kuidas koolitajad tõlgendavad keeruliste situatsioonidega seotud asjaolusid?
3. Kuidas koolitajad mõtestavad keerulist situatsiooni kui õppimisvõimalust?

2. Uurimismetoodika

Magistritöö probleemist ja eesmärgist lähtuvalt on valitud kvalitatiivne uurimisviis.

Kvalitatiivne uurimisviis on sobilik, kui huvitatakse subjektiivsetest tähendustest ning soovitakse mõista inimeste kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi (Laherand, 2008; Õunapuu, 2013). Seetõttu on kvalitatiivne uurimisviis põhjendatud, et selgitada ja mõista täiskasvanute koolitajate arusaamu, kogemusi kriitiliste situatsioonidega ning tõlgendusi.

2.1. Valimi kirjeldus

Magistritöö valimi moodustavad täiskasvanute koolitajad, mis oli eesmärgipärase valimi moodustamise kriteeriumiks. Kvalitatiivse uurimuse tüüpilisi jooni on, et uurimisobjektid valitakse eesmärgipäraselt, mitte juhusliku valimi moodustamise viisi kasutades (Flick, 2007; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Jarvis, 2004).

Magistritöö valimisse kuulus 13 täiskasvanute koolitajat. Valimi lõplik suurus otsustati andmete kogumise ja analüüsimise protsessi kestel ning otsuse aluseks oli autori hinnang piisava informatsiooni olemasolu kohta. Erinevalt kvantitatiivsetest uurimustest ei ole kvalitatiivses uurimuses valimi suuruse üle otsustamiseks muud reeglit, kui rikkaliku informatsiooni saamine (Mitchell, 2001). Valimi lõpliku suuruse määramisel on aluseks andmestiku piisavuse ehk küllasuse mõiste - andmestik on piisav, kui uut informatsiooni ei lisandu (Hirsjärvi et al., 2005). Uuringud näitavad (Guest, Bunce & Johnson, 2006, viidatud Laherand, 2008j), et enamasti saavutatakse andmete küllasus pärast 12 intervjuu läbiviimist.

Uurimusse sobivate täiskasvanute koolitajate leidmiseks võttis autor ühendust koolitusasutuste juhtide, koolitusjuhtide või koolitussekretäridega, paludes neilt soovitusi valimisse sobivate koolitajate kohta. Valimisse kuulumise üheks eelduseks oli uurimuse perioodil läbiviidud täiskasvanute koolitus, mille põhjal analüüsida keerulisi situatsioone. Soovitatud koolitajate hulgast valis töö autor juhusliku valiku tulemusena inimesed, kellega ühendust võtta. Kõikide koolitajatega, kelle poole pöörduti, saadi positiivne kontakt ning

nõusolek uurimuses osaleda. Kaks koolitajat siiski peale ülesande täpsemat kirjeldust loobusid uurimuses osalemisest.

Uurimuses osalejatest 8 olid naised ja 5 mehed. Intervjueeritavad olid vanuses 33-61 aastat ning koolitanud täiskasvanuid 3-20 aastat. Kõikidel koolitajatel oli kõrgharidus. Koolitajate poolt läbiviidud koolitused, mille raames toimunud keerulist koolitussituatsiooni analüüsi on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Uurimuses osalenud koolitajate poolt läbiviidud koolitused, mille põhjal keerulisi koolitussituatsioone analüüsi.*

Koolitused	Koolitajate arv
Arvutikoolitus (programmid)	2
Ettevõtluskoolitus	1
Feng Shui kui enesearenguprintsiip	1
Fotograafiakoolitus	2
Haridustöötajate täienduskoolitus	2
Karjääri- ja motivatsioonialane täienduskoolitus	2
Pottseppade täienduskoolitus	1
Projektkirjutamiskoolitus	1
Töokeskkonnakoolitus	1

2.2. Andmekogumismeetodid

Selgitamaks täiskasvanute koolitajate arusaamu ning analüüsima nende kogemusi, kasutati andmete kogumiseks kvalitatiivset kriitiliste intsidentide tehnikat, mille raames esitas koolitaja esmalt keerulise koolitussituatsiooni kirjaliku raporti ning mille põhjal viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Kombineeritud andmekogumismeetodeid (sh intervjuuga kombineeritud kirjalikud kriitiliste intsidentide raportid, dokumendianalüüs) on oma kriitilistel situatsioonidel põhinevates uurimustest kasutanud mitmed uurijad (Daley, 2001; Hanhimäki & Tirri, 2009; Mitchell, 2001), kes tõdevad, et see on end õigustanud saamaks kätte sügavamat ja olulisemat informatsiooni.

Kriitiliste intsidentide kasutamine kvalitatiivsete andmete kogumise meetodina.

Kriitiliste intsidentide tehnika kuulub narratiivuurimuste hulka. Narratiivuurimust peetakse muude valdkondade hulgas eriti väärtuslikuks ka inimkeskse kogemuse ning õppimise ja õpetamise temaatika uurimisel (Webster & Mertova, 2007).

Magistritöö võimaldab analüüsida reaalse koolitussituatsioonide tõlgendusi. Teadmiste saamine reaalse maailma kohta tõestisündinud, tegelike olukordade kaudu, on kriitiliste intsidentide kasutamise üheks eeliseks (Mitchell, 2001). Lugude jutustamine on

loomulik ja tavapärane inimestevahelise kommunikatsiooni vorm ning lugude kaudu antakse edasi neid kogemuse elemente, millel on inimesele olnud sügav mõju. Need elemendid ja lood on vahendiks, kuidas uurida inimeste jaoks olulisi tegevusi, mis traditsiooniliste metodoloogiatega ei tuleks esile (Webster & Mertova, 2007).

Jõudmaks keeruliste situatsioonideni, kasutati magistritöös andmete kogumise esimeses etapis kirjalikke keeruliste situatsioonide raporteid. Kriitiliste intsidentide tehnika tuum on selles, kuidas kriitilised juhtumid välja selgitada (Webster & Mertova, 2007). Kirjalikud raportid võimaldavad uuritavatel konstrueerida oma versiooni isiklikus subjektiiivsuses, tuues esile kirjutaja isikliku kogemuse (Mitchell, 2001).

Uurimuses osalejatele anti juhised situatsiooni kirjapanekuks: “Palun kirjelda toimunud koolituselt üht keerulist situatsiooni, mis võis tunduda sulle problemaatilise, kriitilisena, kus tundsid, et pead leidma sobiva lahenduse, tegutsemisviisi. Kirjelda, mis juhtus, mida sina tegid, mida tegid teised juhtunuga seotud osapooled.”

Kriitiliste intsidentide tehnika puuduseks võib pidada suurt sõltuvust uuritavate mälust ja nende võimest meenutada spetsiifilisi intsidente ja sedagi eeldusel, et nad tahavad meenutada. Tundliku kriitilise intsidendi puhul võivad vastajad fakte moonutada ning uurija võib saada ebatäpse kirjelduse (Mitchell, 2001). Kuid uurijad leiavad (Norman et al., 1992, Cox et al., 1993, viidatud Mitchell, 2001j), et peamine ja olulisim aspekt on see, miks intsident on inimese jaoks oluline, mitte see, kui täpne on sündmuse kirjeldus ning lisaks - intsident on tähenduse edastamise vahendiks ega ole seega hõlpsalt unustatav.

Poolstruktureeritud intervjuu kvalitatiivsete andmete kogumise meetodina.

Selgitamaks situatsioonidega seotud asjaolusid ning koolitaja õppimist oma praktikast, viidi uurimuses osalejatega läbi poolstruktureeritud intervjuud eelnevalt esitatud keeruliste situatsioonide raportite põhjal. Selle põhjal, kuidas inimesed oma lugusid jutustavad, saab luua täiendavaid küsimusi, et selgitada ja täpsustada põhjalikult nende lugude aspekte, mida juba on räägitud (Webster & Mertova, 2007). Poolstruktureeritud intervjuu küsimuste formuleerimisel toetuti Mooni (2004) refleksiooni toetavatele küsimustele.

Poolstruktureeritud intervjuu kava ja küsimused on esitatud lisas 1.

Poolstruktureeritud intervjuul saavad vastajad vabas ja sundimatus vormis väljenduda. Intervjuu on võrreldav vestlusega ning see võimaldab jõuda sügavamate mõtteavaldusteni (Hirsjärvi & Hurme, 1995). Poolstruktureeritud intervjuu annab võimalusi esitada täiendavaid küsimusi põhiküsimusest tekkinud teemaarenduste kohta (Kvale, 1996).

Reliaablus ja valiidsus

Kvalitatiivsete uurimuste kriitika puudutab kõige suuremas osas usaldusväärsust ehk reliaablust ning seletuste tõesust ehk valiidsust (Laherand, 2008). Valiidsuse suurendamiseks kasutati kombineeritud andmekogumisinstrumenti, viidi läbi andmekogumisinstrumenti piloteerimine ning prooviintervjuu. Tagati piisav arv uuritavaid saamaks kätte rikkaliku informatsiooni.

Kvalitatiivses uurimuses võivad uurija valikuotsuseid kallutada tema ootused või soovid ja seda tuleb vältida (Laherand, 2008). Hinnanguid võivad segama hakata uurija enda piisavalt reflekteerimata tõekspidamised (Silverman, 2000, viidatud Laherand, 2008j), mistõttu on oluline kriitiliselt hinnata ja analüüsida oma rolli uurijana (Flick, 2007). Seetõttu on autor pidanud magistrیتöö kirjutamise perioodil uurijapäevikut, kuhu kandis sisse tähelepanekuid ja märkmeid uurimisprotsessist ning ka enda läbiviidud koolituselt keerulise situatsiooni analüüsi. Näiteks uurimisprotsessi algus oli seotud kõhklustega, kas koolitajad on üldse valmis keeruliste situatsioonide üle piisavalt reflekteerima. Uurijapäevikusse tegi autor kandeid peale intervjuude toimumisi salvestusi kuulates ning märkis üles tähelepanekuid enda kui intervjuueerija oskuste ning rolli kohta intervjuude protsessis ning intervjuude toimumise meeleolu ja õhkkonna kohta.

Intervjuude transkriptsioone loeti üle ja analüüsiti korduvalt, seejuures arutleti tulemuste üle teise uurijaga, mis samuti suurendab tulemuste reliaablust (Flick, 2007). Reliaabluse suurendamiseks transkribeeriti intervjuud sõna sõnalt ning transkriptsioon oli aluseks andmete analüüsimisele.

2.3. Uurimuse protseduur

Andmete kogumine toimus ajavahemikul oktoober 2013 kuni märts 2014. Esmalt viis magistrیتöö autor läbi prooviintervjuu, et saada tagasisidet intervjuueerijaoskustele. Intervjuu kasutamine esitab intervjuueerijale kõrged nõudmised, kuna intervjuu tulemused sõltuvad tema teadmistest ja oskustest intervjuueerijana ning võimest tõlgendada tulemusi (Kvale, 1996). Positiivne tagasiside intervjuueeritavalt ning autori enesehindamine andis kindlust jätkata kvalitatiivse uurimuse läbiviimist. Andmekogumisinstrumenti testimine (keerulise situatsiooni raport ja piloot-intervjuud) viidi läbi kahe osalejaga 2013. aasta oktoobris. Tulemused näitasid, et sisulisi muudatusi teha ei ole vaja. Piloot-intervjuudes osalenud koolitajatelt küsiti protseduurile tagasisidet ja see osutus positiivseks. Mõlemad raportid ning intervjuude tulemused lisati põhiandmete hulka.

Magistritöö autor teavitas uurimuse teemast ja protseduurist kõiki uurimuses osalenud täiskasvanute koolitajaid nii kirjalikult kui ka suuliselt, mis andis inimestele võimaluse esitada täiendavaid küsimusi. Sellega tagati, et uuritav on kindlasti mõistnud, mis uurimuse käigus toimub. See oli üheks aspektiks, kuidas tagada eetiliste nõuete täitmine, sest uurimusi läbi viies on olulisel kohal eetiliste nõuete järgmine ning üheks uurija eetika sihiks on inimestega manipuleerimise takistamine, milleks on käibel mõiste informeerituna antud nõusolek (Laherand, 2008). Andmete analüüsi käigus anti igale uurimuses osalejale pseudonüüm, mida kasutati tulemusi analüüsides, tõlgendades ja esitledes. Sellega tagati uurimuses osalenud koolitajate anonüümsus.

Uurimuses osalejaid oli eelnevalt informeeritud uurimuse valdkonnast ning teavitatud uurimuse protseduurist. Valimisse kuulunud koolitajatel paluti esitada keerulise situatsiooni kirjalik raport. Autor palus koolitajal meenutada enda poolt läbiviidud koolituselt üht keerulist situatsiooni ning andis juhised situatsiooni kirjapanekuks.

Poolstruktureeritud intervjuud koolitajatega viidi läbi nädala jooksul peale keerulise situatsiooni raporti esitamist. Intervjuud toimusid intervjueeritavale sobival ajal, tema poolt valitud kohas ning kõik intervjuud intervjueeritavate nõusolekul salvestati. Enamike läbiviidud intervjuude keskmine pikkus oli 30 minutit, kaks intervjuud kestis 55 minutit, mis võis olla tingitud isiksuslikest aspektidest ehk tundus, et tegemist oli jutukamate inimestega.

Intervjuude toimumise õhkkonda võib iseloomustada kui sõbralikku ja avatud arutelu, mille käigus koolitajad hakkasid toimunud situatsiooni sügavamatel tasanditel analüüsima. Intervjuuerija püüdis luua võimalikult sundimatu loomuliku vestluse sarnast olukorda, mistõttu intervjuu aluseks olnud küsimused püüti esitada vestlusse sulanduvat ning täiendavaid küsimusi esitati lähtuvalt ning seostatult intervjueeritava vastustega. Ehkki enne poolstruktureeritud intervjuude toimumist olid koolitajad edastanud keerulise situatsiooni kirjaliku raporti, paluti intervjuu alguses teemasse sisseelamiseks esmalt toimunud situatsiooni põgusalt uuesti kirjeldada. Piloot-intervjuudes osalenud koolitajad kinnitasid, et see oli heaks sissejuhatuseks, mis aitas mõtteid koondada. Autor tajus, et intervjuu edenedes muutusid koolitajad avatumaks ning hakkasid toimunut sügavamalt analüüsima ja avastasid olukordades endale üllatuseks uusi aspekte.

Siis kui ma kirjutasin sulle, siis ma mõtlesin, et ma ei oska siit midagi õppida. Praegu kui ma räägin, siis ma jäin mõtlema selle asja kohta /.../ (Aita)

Vastusest võis välja lugeda, et poolstruktureeritud intervjuu küsimused toetasid koolitaja reflekteerimist toimunud situatsiooni üle, sest intervjuu lõpuks pakuti välja erinevaid tõlgendusi ja lahendusi. Samuti ilmnes kirjalikke raporteid ja poolstruktureeritud intervjuude

transkriptsioone võrreldes, et poolstruktureeritud intervjuude käigus tõid koolitajad välja täiendavaid aspekte ja tõlgendusi.

2.4. Andmetöötlus

Andmete töötlemise ja analüüsimisega alustati paralleelselt andmete kogumise perioodiga. Andmetöötluse esimeses etapis transkribeeriti sõna-sõnalt salvestatud intervjuud. Tekstinäidetes kasutati järgmisi transkriptsioonimärke:

Allajoonimine - intervjuueeritava rõhuasetus

Rasvane kiri – intervjuueeriija küsimused

(.) – mikropaus

(...) – mikropausist pikem paus

[intervjuueeriija kommentaarid või selgitused]

Teises etapis viidi läbi kirjalike raportite ja transkribeeritud intervjuude narratiivanalüüs (Gibbs, 2007), et selgitada, millised olid keeruliste koolitussituatsioonide teemad. Selleks loeti esmalt korduvalt üle raportid ja transkriptsioonid ning koostati iga koolitaja keerulise situatsiooni kohta kokkuvõte. Seejärel võrreldi temaatiliselt erinevate koolitajate lugusid ning toodi välja keeruliste koolitussituatsioonide teemad.

Kolmandas etapis viidi läbi narratiivide temaatiline analüüs, et selgitada, millised asjaolud seostusid keeruliste koolitussituatsioonidega. Esmalt loodi teemad iga koolitaja keerulise situatsiooni põhjal ning seejärel loodi üldine teemade süsteem.

Neljandas etapis viidi läbi koolitajate kompetentside temaatiline analüüs, mille tulemusena selgusid keerulistes koolitussituatsioonides vajalikud kompetentsid koolitajate tõlgenduses.

Viiendas etapis viidi läbi temaatiline analüüs lähtuvalt eesmärgist välja selgitada, kuidas koolitajad mõtestasid keerulistest koolitussituatsioonidest õppimist.

3. Tulemused

3.1. Keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate tõlgenduses

Täiskasvanute koolitajate poolt esitatud keeruliste koolitussituatsioonide kirjelduse ja analüüsi põhjal sai välja tuua, milliseid situatsioone pidasid koolitajad keeruliseks ning kuidas neid olukordi tõlgendati ning milliseid tähendusi need endas kandsid.

Koolitajate poolt esitatud situatsioonide narratiivanalüüsi tulemusena sai välja tuua 6 teemavaldkonda. Teema järel on sulgudesse märgitud lugude arv, mis antud teemaga seostus.

1. Aktiivsed inimesed, kes mõjutavad koolitusprotsessi kulgu ja tulemusi (5)
2. Õppija vastupanu õppimisele (1)
3. Passiivne õppegrupp (1)
4. Heterogeenne õppegrupp (3)
5. Materiaalsete vahendite puudumine (2)
6. Õppegrupi ootamatu reaktsioon (1)

1. Aktiivsed inimesed, kes mõjutavad koolitusprotsessi kulgu ja tulemusi

(Anna, Taavi, Madis, Kairi, Anu)

Käesoleva teema alla paigutasid koolitajate lood, mis olid seotud koolitusel osaleva inimese või inimestega, kes oma liigse aktiivsuse, jutukuse või kohatu käitumisega tõusid grupis esile. Koolitajate tõlgendustes olid sellised lood seotud ebasoovitava mõjuga koolitusprotsessile, teistele õppijatele, õppimistulemustele. Koolitajate jutustatud lugude nüansid olid erinevad, räägiti situatsioonidest, kus õppijad erinevatel viisidel domineerisid, näiteks jutustasid palju teemakohaselt või teemaväliselt, tegid kohatuid nalju või püüdsid luua koolitust dubleerivat vestlusringi seejuures koolitajat halvustades.

Selle mehe jutus mind üllatas see, kuidas inimene suutis rääkida, mida seal ei olnud. Ta oli nagu müügimees, et no mul on mingi täiesti lobudik, aga ta räägib, issand milleni vaade teil seal on, kuskil mäe otsas. Et ta tegi nagu mitte millestki midagi. Siis mõtlesin, et kõik, kes siin on, nad kuulavad ja mõtlevad appi nii peabki. Vaatasin, et see tuli ja tuli, see jutt ei saanud otsa, rääkis ka täpselt seda, mis ma ise mõtlesin, et no millest ta räägib üldse, siis ma ütlesingi, et teeme nüüd siin korra ühe pausi, aga siis ta ütles, aga mul on veel pool juttu rääkimata, siis ma ütlesin, et küsime, mis teised ka arvavad. (Kairi)

Ehkki koolitajate lugude keskpunktiks oli nõ aktiivne ja eristuv inimene, tõid koolitajad välja erinevaid asjaolusid. Antud situatsioonide puhul arutlesid koolitajad, mis võis olla situatsioonide tekkimise põhjuseks ning kuidas tõlgendati juhtumite võimalikke tagajärgi.

1.1 Keeruliste situatsioonide põhjused koolitajate tõlgendustes

Koolitajad tõlgendasid antud situatsioonide põhjuseid nii õppijast kui ka koolitajast endast lähtuvalt. Õppijast lähtuvalt tõlgendasid koolitajad olukorra põhjuseid inimese loomupärase käitumisviisina olla aktiivne ja kogu aeg sõna võtta, suhtlemisvajadusena, mida saab rahuldada koolitusel, ja õppijate väsimusega, mistõttu võib tunduda õppimise asemel lihtsam näiteks nalja teha.

No minu juhtumi põhjal oli see, et inimesel oli, ta oli hästi selline, hea suhtleja, tal oli suhtlemisvaegus. Ta luges väga palju, teadis väga palju, tema puhul oli vajadus jagada enda teadmisi teistega, ta tahtis kellegagi sellest rääkida. (Anna)

Keerulise situatsiooni põhjused peitusid koolitajate tõlgenduses ka nendes endis ja nende tegevuses. Põhjustena toodi välja aktiveerivate meetodite kasutamine, mis on jutukale inimesele justkui päästik, koolitaja käitumine, mis võis soosida vabamat õhkkonda ja naljade tegemist ning võimalus, et koolitaja jättis enese teadmata reageerimata mõnele varasemale kohatule naljale, mis jättis õppijatele tunde, et sellised naljad ja käitumine on aktsepteeritavad, koolitaja enda sisemine ebakindlus ja alateadlik hirm suurte kogemustega õppija ees, mis viis õppija domineerimiseni.

1.2 Keeruliste situatsioonide mõju ja tagajärjed koolitajate tõlgenduses

Koolitajad käsitlesid oma lugudes situatsioonide tagajärgi ja mõju, mis olid nende tõlgenduses üheks situatsiooni keerulisuse aspektiks. Näiteks tõid koolitajad välja, et ühe inimese domineerimine grupis võib kaasa tuua teiste õppijate aktiivsuse ja osaluse pidurdumise. Seda võib näha seoses koolitajate arusaamaga, et õppimine toimub siis, kui on võimalik aktiivselt osaleda ja kaasa rääkida. Intervjuust Taaviga selgus koolitaja arusaam, et sellises olukorras hakkavad grupi liikmed igavust tundma ja tegelema kõrvaliste asjadega, loobutakse pingutamast, kuna üks inimene võtab niikuinii kogu aeg sõna. Teisalt märkis koolitaja, et kui tegemist on väga kompetentse õppijaga, võidakse arvata, et kaasõppija ongi targem ning tuntakse end seetõttu väheväärtuslikumana, rumalana ja lõpptulemusena peljatakse üldse rääkida ning siis on kogu grupi õppimine häiritud.

Aga ma ütlen, et kui ta läheb nagu üliaktiivseks ja kogu aeg sõna võtab ja kõikide asjade puhul nagu teab kõike kõigest, teab kuidas asjad peavad käima, siis see lihtsalt pärsib seda õppimist. (Taavi)

Koolitajad panid tähele, et aktiivse ja tihti sõnavõtva inimese käitumine ei meeldinud teistele grupiliikmetele. Koolitajad leidsid, et olukord võib teisi grupiliikmeid pahandada, sest tähelepanu läheb ühele õppijale, kuid teised tahaksid enda kogemusi samuti jagada või ka lihtsalt rohkem koolitajat kuulata. Ühe häiriva tagajärjena toodi välja koolituse ajas ja teemades kõrvalekaldumine. Koolitajate lugude põhjal võis öelda, et grupi rahuolematus oli üks oluline märguanne, mida koolitajad tajusid ka ilma otseste väljaütlemisteta.

Intervjuude tulemused näitasid, et koolitajad muretsesid ka selle pärast, et grupp läheb sobimatu meelsusega kaasa ning siis ei toimu enam üldse õppimist või vastupidiselt, võtab omaks ja õpib seda, mida aktiivne õppija räägib, kuid mida koolitaja ei pea õigeks.

Koolitajate lugusid analüüsides selgus, et ühe ebasoovitava tagajärjena nägid koolitajad situatsioonides häirivat mõju ka enda rollile ja autoriteedile.

Ma sain aru, et ega lõppu sellel ei ole ja mine tea, et tekib nüüd selline olukord, et võib-olla kedagi veel huvitab ja siis hakkavad [teised õppijad] esitama neid küsimusi, kuna

see oli täitsa koolituse algus, ja mina siis seisan seal nurgas, pean seisma, ja mida siis mina teen, see on ka siis imelik ju, no päris niimoodi see ei käi. (Anna)

2. Vastupanu õppimisele

(Anneli)

Käesolev teema oli seotud koolitaja looga, mis käsitles keerulist koolitussituatsiooni õppijaga, kel ilmnis vastupanu õppimisele. Koolitaja kirjelduses oli õppija vastupanu näha koolituse algusest peale – õppija hilines koolitusele, ei teinud ülesandeid kaasa, ilmutas negatiivsust teemakäsitluste suhtes. Kõige selgemalt tuli terve koolituse kestnud vastupanu välja viimases tagasisides, kus õppija kinnitas, et ei saanud koolituselt mitte midagi. Koolitaja tõlgenduses oli situatsioon seotud ka õppija varjatud vastupanuga.

2.1 Keerulise situatsiooni põhjused koolitaja tõlgenduses

Antud keerulise situatsiooni põhjuseid tõlgendas koolitaja nii õppijast kui ka enda tegevusest lähtuvalt. Üheks situatsiooni põhjuseks võis koolitaja tõlgenduse kohaselt olla õppija vale, ebaadekvaatne ootus koolituse suhtes. Koolitaja jaoks võis siinkohal tegemist olla ka eetilise konfliktiga, sest ta leidis, et õppija ootas koolituselt teadmisi, kuidas varjata oma cv-s probleemseid kohti, mida koolitaja tõlgendas kui soovi õppida tööandjaid petma.

Aga pärast ma sain aru, et see mõte oligi see, et kuidas nagu petta tööandjad ära, et ta pärast nagu ütles, et kuidas see cv nagu teha, et kaotada sealt nagu mingid asjad, mis talle ei sobinud, mis nagu tekitasid kahtlust. No selle peale ma olin täiesti šokis, mul pole kordagi olnud sellist asja, et ma peaks hakkama inimesele dokumendivõltsimist õpetama ja ma ei olnud nagu selleks valmis. (Anneli)

Koolitaja tõlgendas õppija vastupanu õppimisele seoses tema ebaadekvaatselt kõrge enesehinnanguga, mis avaldus koolituse käigus teste tehes ning vestlustes. Seejuures oli situatsiooni põhjus seotud koolitaja tõlgenduses ka tema enda koolitajaoskustega, tulla toime õppimisele vastupanuga ja ebaadekvaatselt kõrge enesehinnanguga õppijaga. Koolitaja märkis, et ei osanud vastupanu õigel ajal märgata ja kuigi ta pani tähele, et kõik ei ole hästi, ei osanud ta midagi teha.

3. Passiivne õppegrupp

(Ingrid)

Ingrid tõi välja keerulise koolitussituatsiooni, mis oli seotud õppegrupiga, kellega ta ei saanud kontakti, ning õppijatega, kes tema hinnangul käitusid passiivselt, mis väljendus selles, et koolitaja ei saanud vastuseid oma küsimustele ega saavutanud enamike õppijatega silmsidet. Koolitajale tundus, et õppijad „istusid ja kannatasid“.

See oli minu jaoks ebatavaline. Et ma ei olnud selliseks olukorraks valmis, ma olen ikkagi kõikide gruppidega mingil hetkel saanud kontakti, vähemalt kolmandik inimestest on minuga rääkinud, et ei ole niimoodi, et ei ole üldse mitte midagi. (Ingrid)

3.1 Keerulise koolitussituatsiooni põhjused koolitaja tõlgenduses.

Keerulise situatsiooni põhjuseid tõlgendas koolitaja nii välistest teguritest, õppijatest kui endast lähtuvalt. Situatsiooni põhjustena tõi koolitaja välja koolituse toimumise aja – õhtul peale tööpäeva lõppu, suhtlemist mittesoosiva ruumipaigutuse („inimesed istusid arvutite taga“) ja grupi eripära („tegelikult selliseid vaikkeid õppijaid, kes niimoodi lihtsalt kuulavad ja kirjutavad, on igas rühmas, kes ei ütlegi midagi, kes ei annagi mingit reaktsiooni, aga seekord oli neid erakordselt palju, et mitte öelda kõik olid sellised“.). Koolitaja märkis, et püüdis oma tavapärase tegevusega gruppi kaasata ja aktiveerida, kuid see ei toimunud ja ta oleks pidanud ümberorienteeruma, aga ei osanud. Koolitaja tõlgenduses oli tema enda tegevusest lähtuvad põhjused seotud valede meetodite valikuga ja vähese eeltööga grupi huvide ja soovide selgitamise osas, mis tähendab, et puudujääke tunti eelkõige koolitajaoskuste ehk kompetentside osas.

4. Heterogeenne õppegrupp

(Aita, Mait, Katrin)

Antud teema moodustasid koolitajate lood, mis olid seotud õppegrupi heterogeensusega, sealhulgas näiteks osade õppijate kiire edasijõudmisega ja teiste mahajäämusega. Koolitajate tõlgenduses oli täiskasvanute koolituses üpris tavapärane, et grupis on inimesi, kes mõistavad paremini ja kiiremini ning inimesi, kel puuduvad vajalikud eelteadmised või kes mingil muul põhjusel ei püsi grupi õppimise tempos. Koolitajad märkisid, et sellisteks juhtumiteks tuleb täiskasvanute koolituses alati valmis olla ning oluline on luua kõikidele koolitusele tulnud inimestele õppimisvõimalusi.

Lihtsalt täiskasvanute koolituses sa peadki olema valmis selleks, et see grupp ei ole homogeenne, et grupid on väga heterogeensed, ja siis ongi vaja väga paindlikult ikkagi, et igaüks sealt midagi saaks. (Aita)

1.1 Keeruliste situatsioonide põhjused koolitajate tõlgenduses.

Antud juhtumite põhjuste kohta tõi koolitajad välja mitmeid erinevaid tõlgendusi.

Vanusest tingitud erisused. Heterogeensus võis tähendada vanusest tingitud erisusi. Mait oli seisukohal, et üheks teguriks on vanus, mis mõjutab grupi ebaühtlast taset edasijõudmisel ning vanemad õppijad ei mõista õpitavat nii kergelt ja kiiresti, kui noored, eriti kui teema on seotud nüüdisaegsete digitaalsete tehnoloogiatega.

Noh, noored saavad loomulikult paremini aru, jaja seal oligi see tegelikult, et ütleme paar sellist vanemat daami ei saanud aru, mida ma räägin. (Mait)

Eelteadmiste erinevus. Koolitajad tõid välja, et kursusele satub inimesi, kel puuduvad osalemiseks vajalikud algteadmised. Eriti oluline on baasoskuste olemasolu näiteks edasijõudnute kursuste puhul. Sellistel juhtudel toovad koolitajad välja vajaduse pakkuda igal tasemel õppijale midagi.

Koolitus, 11 inimest, ja no muidugi oli eeldused ka kirja pandud, aga nagu sa tead, et praegu on keeruline grupp täis saada, see kõik (.) Ja siis ongi see, et oli üks, kellel olid väga nõrgad oskused.

Aga see ei olnud algajatele mõeldud?

Ei, see oli arvutigraafika programm.

Tal olid elementaarsed oskused puudu?

Täiesti, ühesõnaga ta oskaski ainult interneti ajalehte lugeda ja kaarte mängida, ega ta muud ei osanudki. (Katrín)

Eelteadmisteta inimeste sattumist koolitusele selgitavad koolitajad nii koolitusasutusest kui inimeste enda tähelepanematuses tingitud põhjustena. Koolitaja märkisid, et koolitusele võetakse majanduslikel eesmärkidel kõik inimesed, teisalt on põhjuseks inimeste enda puudulikud enesehindamisoskused või tähelepanematus kursust tutvustava teksti läbitöötamisel.

Liiga vähe aega teemade käsitlemiseks ja praktiliseks läbitegemiseks. Koolitajad tõlgendasid õppijate mahajäämusega seotud keeruliste situatsioonide tekkimist liiga lühikese ajaga teemade käsitlemiseks ja praktiliseks läbitegemiseks.

Jah, ega mina mõistan seda väga hästi, et tegelikult nii kiiresti ei olegi võimalik seda omandada. Selleks oleks pidanud palju rohkem aega jääma, et seda praktiliselt läbi teha, ma olin küll teoorias kõik andnud... (Aita)

Õppijate koolitusvajadus on erinev ja koolitajad ei pruugi sellega kursis olla.

Koolitaja tõlgenduses võis pikemale, mitmete moodulitega koolitusele tulnud inimeste koolitusvajadus olla teemade lõikes erinev, mis oli ka põhjuseks, miks mõne teema käsitlemine ei olnud nii lihtne. Tundub, et probleemiks võis olla eelinformatsiooni kättesaadavus koolitajale. Koolitajad tõid välja, et pikematel koolitustel tuleks siiski eelnevalt uurida õppijate koolitusvajadust ja vestelda teiste koolitajatega, et hoomata paremini koolitust tervikuna ning saada teavet õppijate kohta.

2. Materiaalsete vahendite puudumine

(Kristjan, Mart)

Kaks lugu moodustasid ühe keeruliste koolitussituatsioonide teema, olles seotud materiaalsete vahendite puudumisega - ühel juhul oli tegemist arvuti katkiminekuga programmeerimiskoolitusel ning teisel juhul vajalike tarvikute puudumisega pottseppade täienduskoolitusel. Mõlemad situatsioonid olid koolitajate sõnul ettearvamatud.

2.1 Situatsiooni tagajärjed koolitajate tõlgenduses

Koolitajate lugusid analüüsidest tuli välja ühe aspektina, kuidas koolitajad tõlgendasid tekkinud olukorra tagajärge. Kristjan leidis, et keeruline situatsioon avaldas mõju tema koolitajategevusele, tuues kaasa pingsa keskendumise koolituse sisule ja alternatiivsete ülesannete väljamõtlemisele, seejuures hajutades tähelepanu õppijatelt ja ka organisatorsetelt aspektidelt, nagu näiteks ajagraafikult.

Koolitajad tõid välja ka enda tõlgenduse selles osas, milline võis olla situatsiooni mõju õppijatele. Kui Mart, kelle koolituse puhul ei olnud puuduvate tarvikute näol tegemist niiõelda ainsate põhivahenditega, leidis, et õppijad võibolla ei märganudki tekkinud probleemi, siis Kristjani juhtumi puhul see nii ei olnud. Arvuti oli Kristjani programmeerimiskoolituse peamine vahend, millele koolitus oli üles ehitatud ning mis sisaldas terve õppepäeva harjutusülesandeid. Kristjani hinnangul avaldas arvuti katkiminek kogu koolituse ülesehitusele, tema enda tegevusele ja seeläbi kogu õppimise tulemusele mõju. Kristjanit häiris, et õppijad ei saanud siiski päris seda, milleks nad olid koolitusele tulnud.

Ütleme jah, me sisustasime selle päeva ilusasti ära, aga nad ei saanud nagu seda, mis mina arvasin, et nad saavad. (Kristjan)

3. Õppegrupi ootamatu reaktsioon.

(Siiri)

Keeruline koolitussituatsioon oli seotud õppegrupi ootamatu reaktsiooniga ühe õppija kummalisele küsimusele. Õppija esitas tõsise küsimuse väga äärmusliku ja tragikoomilise juhtumi kohta, mille peale kogu õppegrupp naerma pahvatas, valmistades sellega küsijale suurt piinlikkust. Koolitaja muretses piinlikkuses õppija pärast ning püüdis leida sobiva vastuse ja lahenduse, et õppija ei tunneks end enam halvasti.

Ja siis üks väga, noh tõesti väga intelligentne proua ütles, et teate, mul on teile üks küsimus - ja ta oli seal tagapool, ta lausa tõsis tegelikult püsti- ja küsis, et palun öelge mulle, väga tõsiselt küsis, et kuidas kirjutada töökorraldusreeglitesse sisse selline asi, kui ma ise seisin kokal kõrval ja kokal kukkusid proteesid supi sisse. Ja terve grupp pahvatas no nii siiralt, spontaanselt naerma selle peale. See proua läks näost punaseks, ta nähtavalt tundis ennast kohutavalt halvasti et ta on nagu mingi väga tobeda küsimuse esitanud ja ma esimest korda tundsin, et ma ei oska vastata sellisele küsimusele, sellist asja pole olnud. (Siiri)

3.2. Täiskasvanute koolitajate arusaamad täiskasvanute koolitusest ning arusaamade seos situatsiooni keerukusega

Intervjuude abil kogutud narratiivses tekstis eristusid koolitajate arusaamad täiskasvanute koolitusest. Järgnevalt tõlgendatakse intervjuudes väljendatud koolitajate arusaamu ning tuuakse välja arusaamade ja keeruliste situatsioonide teemade seos.

Arusaamad hõlmasid ettekujutust heast koolitusest, õppeprotsessist, täiskasvanud õppijast, õppimisest ja koolitaja rollist. Arusaamad väljendavad koolitaja isiklikku õppimis- ja õpetamisteooriat, mis on aluseks tegevusele koolitajana. Intervjuude analüüsi tulemusena võis öelda, et keerulisena tajuti neid olukordi, milles esines vastuolu koolitajate arusaamadega.

Täiskasvanute koolituselt peab iga õppija midagi saama

(Mait, Aita, Anneli, Kristjan, Ingrid, Katrin)

Intervjueeritud koolitajate jaoks oli hea koolitus seotud arusaamaga, et kõik koolitusele tulnud inimesed peavad midagi enda jaoks saama ja õppima, kui seda ei saavutata, on tulemus halb. Intervjuudest selgus, et koolitajate jaoks oli mõtlemiskohaks, kuidas õppijate erinevate eelteadmiste, oskuste, valmisolekute ja soovide juures kõigi õppimist tagada. Intervjuude põhjal võis öelda, et mõned koolitajad väljendasid arusaama, et igale koolitusele tulnule tuleb pakkuda midagigi. Ehk teadvustati, et „täiskasvanud õppijad on erinevate eelteadmiste, oskuste ja kogemustega“ ning sellest tulenevalt püüdsid koolitajad näiteks ülesandeid erineva raskusastme järgi diferentseerida. Dilemma seisnes selles, kuidas pühendada aega individuaalsele järeleaitamisele, kuidas tegeleda edasijõudnutega.

Tegelikult oligi see, et minu jaoks on oluline, et kõik saavad midagi, et kõik õpivad ja samas ma ei saa ka teha nii, et ma ainult temale keskendun ja teda aitan järgi ja teised nagu suurt midagi ei õpi. No see pigem. Et kõik ikkagi saaksid midagi. Et see nõrgem saaks enda jaoks midagi ja see tugev saaks enda jaoks midagi. (Katrin)

Huvitav tulemus oli, et ehkki koolitajad olid teadvustanud täiskasvanud õppijate erineva tausta ja eelteadmiste, ootuste ja vajaduste olemasolu, siis koolituse tulemus, kus koolitaja hinnangul kõik õppijad ettenähtud õpiväljundeid ei saavutanud, jäi ikkagi vaevama.

Kui ma koolitajana ikka sinna kursuse ette lähen, siis mul ikkagi on ju see soov see teema nendele inimestele, et nad omandaksid selle. Praegusel juhul jäi mul natuke kripeldama, et ega nad ikka ei omandanud kõik. (Aita)

Teisalt tõidki koolitajad välja, et programmi peavad läbima kõik õppijad ning omandama õpiväljundid ehk „saama kõik need asjad, mis nad peavad saama“

Tundus, et koolitajate jaoks olid olukorrad, kus nende hinnangul kõigi inimeste õppimist ei toimunud, seotud negatiivsete emotsioonidega ja koolitajana ebaõnnestumise tundega.

Ma arvan, et see on tegelikult väga hull tulemus, kui inimene lahkub nii, et ta ütleb, et mitte midagi ei ole muutunud. (Anneli)

Koolitusel osalejad peavad koolitusega rahule jääma.

(Anneli, Taavi, Madis, Anna, Katrin, Mart, Kristjan, Ingrid)

Intervjuude analüüsi põhjal võis täheldada, et väga tähtsal kohal koolitajate jaoks oli osalejate rahulolu koolitusega. Koolitajad olid alid tajuma ja tähele panema märke, mis viitasid õppijate rahulolematusele ning selliste märguannete ilmnemine tekitas soovi olukorda muuta.

Intervjuude analüüsi põhjal võis öelda, et olukordades, kus osalejate rahulolematust oli nähtav, ilmnis koolitajate emotsionaalne pinge. Emotsionaalsed ja koolitaja ärevusega seotud olid eelkõige situatsioonid, kus koolitaja teadis õppijate rahulolematusest, kuid ei osanud sellega midagi ette võtta.

Mingitel hetkedel nad [õppijad] tulid niuksatasid mulle [et ei ole olukorraga rahul], mis tegelikult valas veel õli tulle, sest ma veel ei teadnud lahendust või ei olnud julgust leidnud. (Madis)

Õppija ei tohi saada negatiivset kogemust ja tagasisidet tuleb anda delikaatselt

(Anna, Taavi, Kairi, Siiri)

Nelja koolitaja loos joonistus selgelt välja arusaam, et õppija ei tohi saada koolituselt negatiivset kogemust. Arusaam kerkis teravalt esile, kui tekkis vajadus anda õppijatele negatiivset tagasisidet või nende liigset aktiivsust ohjeldada. Koolitajad lähtusid arusaamast, et sellistel juhtudel tuleb olla delikaatne ning kaitsta õppijat negatiivse kogemuse eest.

Keeruline oligi see, et mis ma siis talle ütlen lahenduseks - kas ma ütlen, et mis jama te siin ajate või ütlen teistele, et ärge kunagi sellist asja tehke, et see on täiesti mõttetu. Et ma pean ikkagi natuke ilustatult, aga selle mõtte ikkagi neile selgeks tegema. (Kairi)

Oluline on püsida ajagraafikus ning kavandatud teemades.

(Anneli, Anna)

Arusaam, et koolitusel on tähtis järgida ajakava ning püsida planeeritud teemades ja mitte kõrvale kalduda, tuleb esile Anneli ja Anna keerulistes situatsioonides. Teemade osas kõrvale kaldumine, tõi kaasa ka muutused ajagraafikus. Koolitajad väärtustasid enda rolli teemade ja aja juhtijana.

Ikkagi need ei olnud need teemad, mis olid just ütleme selle koolituspäeva teemad, ta ikkagi üritas enda huvide peale üle minna. See mind häiris, mitte see, et ta rääkis palju. (Anna)

Koolituse õnnestumise eest vastutab koolitaja.*(Kristjan, Mart)*

Intervjuudest koolitajatega tõusis esile arusaam, et koolitus peab pakkuma inimestele seda, milleks nad on kohale tulnud ning selle eest vastutab koolitaja. Koolitajad tõid välja, et tingimused õppimiseks peab looma koolitaja.

Ütleme ka see asi, et kuna inimesed on tulnud ja eeldatavalt oma rahakoti pealt maksnud, siis nad ootavad seda, et sinu poole pealt sujuks kõik laitmatult ja kui ta tuleb kohale ja ta näeb, et tal teatud toimingute jaoks ei jätku vahendeid või võimalusi...

*(Mart)***Koolitusel tuleb teooriat ja praktikat seostada ning selleks on vaja aega***(Aita, Mait)*

Intervjuudest sai välja tuua, et arusaam heast koolitusest on seotud vajadusega teooriat ja praktikat seostada ning praktiliselt õpitav läbi teha. Hea tulemuse saavutamist takistab praktiliste ülesannete lahendamise aja puudumine. Koolituste maht alati ei võimalda küllaldaselt aega harjutamiseks. Koolitajad olid arvamusel, et piisava aja korral, omandaksid õppijad paremini oskusi.

Ma arvan, et kuna nad [õppijad] on seal siuksed täitsa naksid, siis paar ülesannet ja neil oleks see selge olnud, kui mul aega oleks rohkem olnud. (Aita)

Täiskasvanute koolituses tuleb õppijaid kaasata*(Taavi, Ingridi, Anneli, Maidu ja Aita)*

Intervjuudest koolitajatega selgus, et oluliseks peetakse õppijate aktiivset osalust ja kaasatust. Koolitajate tõlgenduses kerkis esile kaks aspekti: ühelt poolt tehti endast kõik olenev, et õppijad oleksid aktiivsed ja kaasatud, teisalt oldi häiritud ja mõnel juhul ka segaduses, kui õppijad ei olnud aktiivsed. Aktiivset osalust püüti soodustada ja õppijaid kaasata, sest koolitajate arusaamade kohaselt kaob vastasel juhul huvi, hakatakse tegelema kõrvaliste asjadega ning inimene ei mõtle enam kaasa. Koolitajad kasutasid küsimuste esitamist ja arutelu õhutamist, aga ka õppeülesannete andmist, kus õppijad pidid ise raskemaid teemasid üksteisele lahti selgitama ja õpetama. Intervjuude põhjal võis öelda, et koolitajad olid üpris häiritud, kui õppijad jäid passiivseks ja neid ei õnnestunud kaasata, kui õppijad ei teinud ülesandeid kaasa või ei ilmutanud omapoolset aktiivsust ja initsiatiivi.

Aga ma olin nagu pahane selles mõttes, et ma ikkagi mainisin ära, et teine kord tuleb olla aktiivsem ja küsida. (Mait)

Selgus, et olukordi, kus näiteks üks õppija hakkas õppeprotsessis domineerima, tajuti keerulisena, sest seda tõlgendati kui teiste õppijate aktiivse osaluse takistamist.

Koolitus peab inimestes tekitama hea emotsiooni.

Intervjuust Madisega selgub koolitaja arusaam, et koolitus peaks olema meelahutuslik ja oluline on, et inimesed saaksid koolituselt häid emotsioone.

Ma hakkasin inimeste käest küsima, peale meie koolitust, et kuidas oli, mida nad esimesena välja toovad. Siis tihti toodi välja, et väga hea emotsioon ja siis tulid järgmised asjad, mingi uus info ja. Esmane on emotsioon. Mulle meeldib olla selline koolitaja ja jälgida seda, et inimesed lahkuvad kõrges või heas emotsioonis. (Madis)

3.3. Keerulistes koolitussituatsioonides vajalikud kompetentsid koolitajate tõlgenduses

Keeruliste koolitussituatsioonidega toimetulek on seotud koolitaja teadmiste, oskuste ja hoiakutega ehk koolitaja kompetentsidega. Milliseid kompetentse koolitajad väärtustasid, seostus nende arusaamadega täiskasvanute koolitusest ja koolitajast. Koolitajate lugusid analüüsid oli võimalik välja tuua, milliseid kompetentse peeti vajalikuks esitatud situatsioonide lahendamisel ehk milliste kompetentside osas nägid koolitajad puudujääke ning millistes kompetentsides nähti enda tugevust.

Koolitajate tõlgendustes ilmnesevad **arusaamad täiskasvanute koolitajast, tema rollist, oskustest ja tegevustest**. Intervjuude käigus sõnastasid koolitajad järgmised arusaamad: koolitaja kui õppija abistaja, koolitaja kui meelelahutaja, koolitaja peab olema paindlik ja arvestama õppijate erineva tausta, kogemuse, vajaduste ja ootustega, koolitaja peab õppijate vajadused ja ootused välja selgitama, koolitaja peab õppijaid aktiveerima ja motiveerima, koolitaja ei suru oma arvamust peale, vaid paneb inimesed ise mõtlema, koolitaja suunab ja ohjab grupiprotsesse, koolitaja juhib koolitusprotsessi, vajadusel sekkudes ja ennast kehtestades ning pannes paika reeglid, koolitaja on autoriteet.

Keerulistele situatsioonide lahendamisele leidmisel märgiti kõige rohkem vajakajäämisi metoodilis-didaktilises kompetentsuses (Anneli, Ingrid, Mait). Nimetatud kompetentsi hulka kuuluvad teadmised sellest, kuidas õpetada, teadmised õppeprotsessist, sh õppimisest ja õpetamisest, teadmised täiskasvanud õppijast (Jõgi et al, 2003).

Ja mis oli nagu kõige kurvem, et kuna ma ei ole nagu olnud üldse sellise juhtumiga varem töötanud, siis ma ei teadnud, mis moodi nagu läheneda ebaadekvaatse ülikõrge enesehinnanguga inimesele, sest madala enesehinnanguga inimestega on tunduvalt lihtsam, kuna neid sa nagu tunnustad ja motiveerid, aga selle ülikõrgega... (Anneli)

Keerulise situatsiooni lahendamisel nägid koolitajad puudujääke ka sotsiaalse kompetentsuse alal (Madis, Kairi). Sotsiaalne kompetentsus on seotud suhtlemisoskuse, suhtlemise ja dialoogi tähtsusega koolitusprotsessis (Jõgi et al, 2003). Intervjuude tulemusi

tõlgendades võis öelda, et vajakajäämised sotsiaalse kompetentsuse valdkonnas ilmneseid, kui koolitajad ei julgenud ennast kehtestada või anda negatiivset tagasisidet.

Koolitajad mainisid ka kompetentse, mis aitasid neil keerulisi olukordi lahendada. Üks koolitaja tõi välja erialaste teadmiste olemasolu, mis tema hinnangul aitas probleemiga toime tulla. Koolitaja poolt esitatud põhjendus iseloomustab toetumist erialasele/ainealasele kompetentsusele, mis hõlmab teadmisi õpetatavast valdkonnast, aineksest (Jõgi et al, 2003).

Ma usun see, et mingi praktiline osa on ikka see [mis aitas toime tulla], et mul on nagu see praktiline pool olemas, ja see ongi nagu see. Kui mul seda ei oleks, siis ma oleks põhimõtteliselt jännis olnud. (Kristjan)

Tugevusena, mis aitas keerulist situatsiooni lahendada, toodi välja ka sotsiaalne kompetentsus, milles ilmnese kehtestamisoskus ja grupidünaamika suunamise oskus.

Ma julgen seda inimest ka, temaga nagu suhelda ja talle otse öelda, et nüüd tuleb olla nii või lasta teistel rääkida. Võibolla kui ma oma koolitajate alguspäevil kõhklesin ja mõtlesin, kuidas seda teha, et olla delikaatne ja kuidas seda korralekutsumist teha, siis nüüd oma kogemuste pinnalt saab seda teha hästi, riivamata ma loodan, kellegi tundeid. (Taavi)

3.4. Keeruline koolitussituatsioon täiskasvanute koolitaja õppimise allikana

3.4.1. Keerulisest situatsioonist õppimine täiskasvanute koolitaja tõlgenduses.

Keerulised koolitussituatsioonid võivad osutada dilemmadeks, mis vallandavad refleksiooni ja õppimise. Poolstruktureeritud intervjuu käigus küsiti koolitajatelt, kas tegemist oli nende jaoks õppimise situatsiooniga ning mida situatsioonist õpiti. Andmete analüüsi põhjal sai välja tuua, kuidas koolitajad tõlgendasid enda õppimist situatsioonidest.

Situatsioonidest õppimine on jaotatud kaheksasse alakategooriasse, mis on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Koolitajate tõlgendused keerulistest situatsioonidest õppimisest

Mida koolitajad õppisid	Koolitajate arv
Konkreetsed oskusi (kehtestamist, seletamist)	2
Õppijast lähtumist. Mõista paremini õppija vajadusi ja sellest lähtuda	1
Märkama sarnaseid olukordi	3
Teadmisi enda ja oma õppimisvajaduste kohta	3
Enesekindlust	1
Vajadust koolitus paremini ette valmistada	1
Oli õppimise koht, aga ei sõnastatud, mida õpiti	1
Ei õppinud midagi	2

Koolitajad tõlgendasid keerulistest situatsioonides õppimist kui uute meetodiliste oskuste omandamist, näiteks kuidas selgitada õppijatele arusaadavamalt ning milliseid näiteid tuua, et õppijad paremini õpitavat mõistaksid, samuti kuidas end vajadusel kehtestada.

Oskuste omandamisega seotud õppimine toimus keerulistes olukordades, kus koolitaja muutis oma õpetamistegevust ja see toimis ning seetõttu võeti vastus otsus sarnastes situatsioonides ja edaspidistel koolitustel kasutada.

Koolitajad kirjeldasid situatsioone, mille kestel päris head lahendust kohapeal ei leitud. Sellistes situatsioonides tõlgendati õppimist kui teadlikuks saamist iseendast, oma tugevustest ja nõrkustest ning õppimisvajadustest kohta. Hästi ilmestab enda kohta õppimist Anu juhtum, kus situatsiooni analüüsid jõudis Anu enda kui koolitaja tugevuste juurde ja nägi õppimisvõimalust tugevustega kaasnevate ohtude teadvustamisel. Seejuures oli koolitajal selge visioon edasistest parendustegevustest.

Et ma olen nagu arvanud, et minu tugevus on saada kontakti ja luua õhkkond. Ja ma olen harjunud pidama seda oma tugevaks küljeks ja see lugu nagu tõi välja selle asja, mida ma harjumuspäraselt pean tugevuseks, selle nagu võimalikud ohud. (Anu)

Situatsioonides, mille lahendusega koolitajad rahule ei jäänud, toodi välja konkreetseid parendusvaldkondi, ehk õppimist tõlgendati teadlikuks saamisega oma õppimisvajadusest. Koolitajad nimetasid, mida peaksid enda hinnangul juurde õppima. Näiteks toodi välja vajadus täiendada oma teadmisi täiskasvanute õppimisest ja õpetamisest ning täiustada oma meetodeid.

Võib-olla ma peaks natukene midagi õppimise ja õpetamisega seotut uuesti lugema, mälu värskendama. Võib-olla ei tasu oma kogemusele enam nii väga lootda. Õppimise ja õpetamise kohta peaksin lugema. Ma pean oma meetodeid natukene täiendama. (Ingrid)

Õppimisena tõlgendasid koolitajad ka oskust tulevikus sarnaseid situatsioone märgata. Seega said koolitajad kogemuse ja teadmise situatsioonist, millele tulevikus on vaja tähelepanu pöörata ning selle äramärkimine õppimisena võib kaasa tuua oma praktika parendamise. Selline õppimine on seotud teadmise, milliseid märguandeid ja mil viisil hinnata, on reflekteerimiseks olulised oskused (McAlpine & Weston, 2000). Kuidas koolitaja on saanud teadlikuks situatsiooni aspektidest ja teeb sellest järeldused tulevateks koolitusteks, ilmestab hästi Anneli analüüs.

Mida sa õppisid sellest loost?

Võibolla minu jaoks kõige huvitavam oligi see grupiprotsesside teema, kus sa näed mingit nagu varjatud vastupanu, mida sa justkui nagu lihtsalt noh, ma arvan, et ma ei osanud nagu seda märgata, aga võibolla ma ka ei ole osanud enne seda märgata, et inimestel on nagu mingi varjatud vastupanu. (Anneli)

Koolitajad, kes intervjuude käigus tõid välja, mida nad enda hinnangul keerulisest situatsioonist õppisid, viitavad ka oma tulevastele koolitustele ehk pakuvad välja alternatiivseid tegevusi järgmisteks koolitusteks. See tähendab, et saadud kogemus võib tõepoolest olla õppimise ja oma praktika parendamise allikaks.

Intervjuudes kirjeldatud situatsioonide puhul tõi osa koolitajaid välja, et õppimist ei toimunud. Kaks koolitajat ütlesid, et ei õppinud midagi. Üks koolitaja märkis, et õppis, kuid mida, jääb selgusetuks, sest otsesõnu koolitaja oma õppimist ei selgita. McAlpine & Weston (2000) selgitavad, et refleksiooniprotsess, mis on õppimise aluseks, võib läbi kukkuda, kuna üldse ei alga, või teisalt võib katkeda, mistõttu muudatusi oma õpetamise parandamiseks ellu ei viida. Oluline on ka see, et kõik situatsioonid ei vaja sügavat refleksiooni (Karm & Sarv, 2013) ning on võimalik, et tegemist oli situatsioonidega, mis koolitajate hinnangul seda ei vajanud ning see oli põhjuseks, miks õppimist ei toimunud.

Ühe koolitaja arutluse põhjal võis arvata, et tegemist oli teadlikult niiõelda turvalise valikuga, mille üle ei peaks sügavamalt reflekteerima:

Miks sa selle loo valisid? Miks see lugu on sinu jaoks oluline?

/.../ Ma võtsin võib-olla selle pärast, et juhtus, et see ei olnud, mitte kellegi nagu (.), kellelegi näpuga ma ei tahtnud näidata.

Selline neutraalne lugu?

Jah, täpselt! Et mitte enda peale näidata, et mitte selle koolituskoha peale.

Valiku põhjus võis olla see, et sa ei peaks analüüsima oma vigu? Hea turvaline valik?

Jah. (Kristjan)

3.4.2. Õpetamistegevuse muutmine refleksiooni tulemusel koolitajate tõlgenduses.

Keeruliste situatsioonide üheks olemuslikuks osaks on situatsiooni lahendus ja koolitaja poolt vastuvõetud otsus õpetamisprotsessis. Otsus võib olla tegevuste säilitamine, algatamine, kohandamine või katkestamine (McAlpine & Weston, 2000). Andmete analüüsi tulemused näitavad, et situatsiooni lahendus ning sellega rahulolu või rahulolematuse, oli üheks keerulise koolitussituatsiooni valikukriteeriumiks ning tähistas kirjeldatud olukorra olulisust koolitajale. Koolitajate tõlgenduste põhjal sai keeruliste situatsioonidega toimetuleku jagada nelja alateemasse:

1. tüüpiline situatsioon, milleks oli koolitaja väljatöötanud hästitoimiva lahenduse ning mille toimuvuse üle reflekteerimist ei peetud vajalikuks (Taavi, Katrin, Mait);
2. tihtiesinev situatsioon, milles senitöötanud lahendus ei toiminud ning mille tulemusena pidi koolitaja oma tegevust muutma, jäädes uue lahendusega väga rahule (Anna);
3. keeruline situatsioon, mille lahendusega jäi koolitaja üldjoontest või ka väga rahule ning kus lahenduse alternatiive koolitaja välja pakkuda ei soovinud või kus tuuakse välja alternatiivid, aga lisatakse otsus oma lahendust mitte muuta (Madis, Mart, Kristjan, Kairi, Aita, Katrin, Anna, Siiri);

4. keeruline situatsioon, mille tulemusega (ehk positiivse lahenduse puudumisega) koolitaja ei jäänud rahule ning mille tagajärjel võeti vastu otsus tegevuse muutmiseks tulevikus (Anu, Anneli, Ingrid).

Reflekteerimise tulemusena võib sündida otsus oma tegevust muuta, kuid võib ka mitte. Uurijad (McAlpine & Weston, 2000) pakuvad selle seletusena välja aktsepteerimiskoridori mõiste. Kui probleem jääb aktsepteerimiskoridori ehk koolitaja jaoks vastuvõetavatesse piiridesse, siis tegevuse muutmist ei toimu, kui aga probleem langeb väljapoole aktsepteerimiskoridori võidakse refleksiooni tulemusena võtta vastu otsus oma tegevust muuta. Käesoleva magistritöö andmete analüüs toetab aktsepteerimiskoridori ideed, sest situatsioonidele, mille lahendusega jäid koolitajad rahule või enam-vähem rahule, ei pakutud alternatiivseid lahendusi või kui alternatiivide üle arutleti, siis neid rakendada siiski ei soovitud. Heaks näiteks on oma lahendusega väga rahule jäänud koolitajate vastused intervjuu küsimusele, kas selles situatsioonis oleksid võinud midagi teisiti teha.

Ei ma ei ole seda rohkem analüüsinud, selline spontaanne lahendus mulle sobis/.../
(Madis)

Kui hästi mõelda, siis kindlasti oleks. Aga mul kukkus see niimoodi ilusti välja, et ma nagu ei mõelnudki, et mida teha teistmoodi. See oli väga hea lahendus. (Anna)

Situatsioonidele, millega koolitajad ei jäänud rahule, pakuti välja konkreetseid alternatiive ning seostati neid oma tegevustega tulevikus. Kõige vähem alternatiive oma tegevusele pakuti välja situatsioonides, mida koolitajad pidasid tüüpilisteks ning mille lahendamiseks olid loonud enda tõlgenduses hästitoimiva lahenduse. Koolitajad kirjeldasid situatsiooni kui tüüpilist ja sageliesinevat, millele on lahendus, mis toimib ja selle muutmiseks vajadust ei ole.

Ma lihtsalt olen õppinud seda olukorda hästi kiiresti tuvastama, et noh nüüd on see olukord, nüüd on need inimesed grupis ja ma juba tean, et kuidas ma peaksin käituma, et mitte lasta sellel heas mõttes eskaleeruda. /.../

Sa ei pea enam palju juurdlema selle üle?

Just! Ja ma ei pea ka väga palju süümepiinu tundma või väga palju heitlema või./.../
Ega mul rohkem nagu mingisuguseid võtteid pole ja need toimivad. Need on kaks viisi, kuidas ma olen neid olukordi lahendanud, nendega toime tulnud ja pole mind sundinud mingisuguseid teisi võtteid otsima. (Taavi)

Tüüpsituatsioon, millele on loodud standardlahendus võib saada ohuks koolitaja professionaalsele arengule, sest olukorra sügavamaid põhjuseid ei uurita ja nende toimivuses ei kahelda. Vastupidiseks näiteks oli Anna juhtum, mille koolitaja märkis samuti tüüpiliseks olukorraks ning mille jaoks tal oli välja kujunenud lahendus, mis aga ühel hetkel tulemust ei andnud.

Ma sain aru, et kui inimesed niimoodi hakkavad rääkima grupis - ma tean sellest, et see oli mul nagu ütleme valvelause, et „räägime sellest hiljem“ ja siis ütleme, et kas kaob ära või siis tõesti räägime natuke hiljem - et see nagu ei toimi, mitte midagi ei toimi, aga mida teha? (Anna)

Huvitavaks tulemuseks oli, et poolstruktureeritud intervjuu käigus arutledes tõid koolitajad välja mitmeid aspekte, mida oleks saanud teisiti teha, kuid oma tegevust muuta ei soovinud. Näiteks arutles koolitaja, et oleks olnud vaja rohkem teadmisi grupi koolitusvajaduse kohta ja hea oleks olnud, kui erinevad koolitajad oleksid saanud eelnevalt kokku, samuti oleks võinud ülesannet põhjalikumalt selgitada, aga otsesele küsimusele, kas oleks võinud midagi teisiti teha, vastas eitavalt.

4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli määratleda keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate arusaamades ning välja selgitada, kuidas koolitajad tõlgendavad keerulistest koolitussituatsioonidest õppimist. Järgnevalt arutletakse magistritöö peamiste tulemuste üle ning interpreteeritakse saadud tulemusi uurimisküsimuste valguses.

Milliseid situatsioone koolitusprotsessis tajuvad koolitajad keerulistena?

Uurimuses osalenud koolitajad tõid välja keerulised situatsioonid, mis olid seotud aktiivsete inimestega, kes mõjutasid koolitajate arusaamade kohaselt koolitusprotsessi kulgu ja tulemusi, õppija vastupanuga õppimisele, passiivse õppegrupiga, heterogeense õppegrupiga, materiaalsete vahendite puudumisega, õppegrupi ootamatu reaktsiooniga. Koolitajate poolt esitatud keerulised koolitussituatsioonid ilmestavad koolitaja igapäevapraktikat ning näitlikustavad olukordi, millega koolitajad peavad oma töös tegelema.

Kuidas koolitajad tõlgendavad keeruliste situatsioonidega seotud asjaolusid?

Keeruliste situatsioonide analüüs poolstruktureeritud intervjuu käigus suunas koolitajaid vaatlema situatsiooni laiemas kontekstis ning välja tooma olukorraga seonduvaid asjaolusid. Koolitajad analüüsisid situatsioonide põhjuseid ja võimalikke tagajärgi. Keeruliste koolitussituatsioonide põhjuseid tõlgendasid koolitajad nii välistest teguritest, õppijatest kui ka iseendast, sealhulgas oma koolitajakompetentsusest lähtuvalt. Väliste tegurite osas mainiti koolituse korralduslikke asjaolusid, nagu näiteks koolituse toimumise aega, ruumipaigutust, mis võis soodustada keerulise situatsiooni tekkimist. Õppijaid hõlmavad põhjused seostusid isiksuslike eripäradega (temperament, jutukus, meeleolu, emotsioonid, enesehinnang), koolituseks vajalike eelteadmiste ja oskustega, erineva koolitusvajaduse ja vanusest tingitud erinevustega. Tulemus ilmestab hästi Täiskasvanute koolitaja kutsestandardis (2011) välja

toodud kutse kirjeldust, kus rõhutatakse, et täiskasvanud õppijad on erineva vanuse, kogemuse, eelneva hariduse ja sotsiaalse staatusega inimesed, kellel on oma väljakujunenud teadmiste süsteem, mõtlemisharjumused, eelarvamused, stereotüübid, hoiakud ja väärtushinnangud, mille nad toovad kaasa õpisisituatsiooni (Täiskasvanute koolitaja kutsestandard, 2011). Ehk mis teebki täiskasvanute koolituse keeruliseks ning nõuab spetsiifilisi teadmisi ja oskusi ning paindlikkust. Tulemused näitasid, et eelinfot õppijate olemasolevate teadmiste ja oskuste kohta peeti koolituse õnnestumiseks väga oluliseks, aga sageli ei ole see informatsioon koolitajatele enne koolituse algust kättesaadav, mistõttu koolitamine nõuab suurt paindlikkust koolituse läbiviimisel. Koolitajad märkisid, et võiksid enne koolitust ka ise rohkem tähelepanu pöörata õppijate koolitusvajaduse väljaselgitamisele ning pikemate, mitmeid koolitajaid kaasava kursuse puhul suhelda ja infot vahetada teiste koolitajatega. Keeruliste situatsioonide põhjustena toodi välja koolitaja kompetentside ja piisava kogemuse puudumine, aga ka teatud meetodite või käitumise rakendamine, mis võis olukorra tekkimist soodustada.

Koolitajate lugudes peegeldusid nende *arusaamad* heast koolitusest, täiskasvanute õpetamisest, õppimisest ja koolitaja rollist. Arusaamad väljendavad praktika käigus kujunenud koolitaja isiklikku õppimis- ja õpetamisteooriat, millest ta oma töös lähtub. Isiklik teooria sisaldab koolitaja uskumusi, tõekspidamisi, hoiakuid ja väärtusi õppimise, õpetamise, koolitaja rolli ning koolitaja ja õppijate suhete kohta (Karm, 2007). Kõige sagedamini ilmnesisid koolitajate lugudest arusaamad, et *iga koolitusele tulnud inimene peab midagi õppima* (6 koolitajat) ja et *koolitusel osalejad peavad koolitusega rahule jääma* (8 koolitajat). Tulemus on huvitav, sest koolitajad olid siiski teadvustanud ka seda, et täiskasvanud on erinevate teadmiste, oskuste, ootuste ja vajadustega, mistõttu võiks eeldada ka seda, et kõigi õppimist ühel viisil ega ka kõigi rahulolu koolitusega, ei ole võimalik saavutada. Olukordade suhtes, kus koolitajad leidsid, et ei suutnud kõigi õppimist või rahuolu tagada, väljendati negatiivseid emotsioone, enda süüdistamist ja ebaõnnestumise tunnet koolitajana. Samalaadseid tulemusi on näidanud ka teised uurimused. Brookfield (1995) märgib, et õpetajad kipuvad sageli tundma häbi, ennast süüdistama ja end ebakompetentsena tundma, kui nende õppijad ei õpi või nad ei saavuta oma töös soovitud tulemusi. Sündmuste üle kriitiliselt reflekteerimine aitab mõista, kuidas õppijad õpivad ning millest tegelikult on tingitud vastupanu õppimisele. See aitab õpetajal lõpetada enesesüüdistused ning tegutseda arukamalt (samas). Eelnevale tuginedes võib öelda, et koolitajate arusaamad, mis puudutavad vajadust tagada kõikide inimeste õppimine, ei ole tegelikkuses realiseeruvad ega võimalikud, ja seetõttu põhjustavad koolitajad endale asjatut süütunnet.

Koolitajad pidasid väga oluliseks õppija rahuolu ja heaolu. Üheks selgelt väljendunud arusaamaks oli ka, et *õppija ei tohi saada negatiivset kogemust ja tagasisidet tuleb anda delikaatselt*, mis näitab koolitajate hoolivust ja empaatiavõimet. Ilmnes, et koolituse *õnnestumise eest tundsid koolitajad end vastutavana*. Kerkis esile arusaam, et oluline on *järgida kavandatud ajakava ja teemasid, seostada teooriat praktikaga ja kindlustada õppijatele häid emotsioone ning õppijaid kaasata*. Õppijate kaasamise temaatika oli ühelt poolt seotud arusaamaga, et täiskasvanud on õppeprotsessis aktiivsed ja teiselt poolt, et õppimise soodustamiseks peavad koolitajad õppijaid kaasama.

Tulemuste põhjal võib öelda, et *situatsioonide keerukus avaldus, kui ilmnes vastuolu koolitaja arusaamaga ideaalselt olukorrast ning reaalsest situatsioonist*. Sellisel juhul oli tegemist olukorraga, kus koolitaja pidi järele mõtlema ning otsima lahendust. Käesolevas uurimuses tõid koolitajad välja, milliseid *kompetentse* situatsioonide lahendamisel kasutati ja millistest kompetentsidest puudust tunti. Kompetentsidest, milles leiti tuge situatsioonide lahendamisel, toodi välja sotsiaalne ja erialane kompetentsus. Puudujääke mainisid koolitajad kõige enam metoodilis-didaktilise kompetentsuse osas. See seostub uurijate seisukohtadega, professionaalse koolitajana tegutsemiseks ei jätku ainult teema ja ainevaldkonna tundmisest, vaid vaja on omandada koolitajaoskused (Karm, 2007).

Kuidas koolitajad mõtestavad keerulist situatsiooni kui õppimisvõimalust?

Kui keeruline olukord jääb väljapoole tüüpilist kogemust võib käivituda refleksiooniprotsess, mille tulemusena võib toimuda õppimine ja oma praktika muutmine (Jarvis, 2004; McAlpine & Weston, 2000; Rogers, 2001). Käesolevas uurimuses otsiti vastuseid küsimusele, *mida koolitajad keerulistest situatsioonidest õppisid*. Koolitajad tõlgendasid situatsioonidest õppimist kui uute oskuste omandamist, õppijast, iseendast ja sarnastest olukordadest teadlikumaks saamist, enesekindluse kasvu. Mõned koolitajad leidsid, et õppimist situatsioonist ei toimunud, mis on täiesti aktsepteeritav tulemus, sest kõikidest kogemustest õppimist ei toimugi (Jarvis, 1998) ja samuti ei vaja kõik olukorrad sügavat refleksiooni (Brookfield, 1995; Karm & Sarv, 2013). Ehkki koolitajad tõid välja, mida nad enda arvates situatsioonist õppisid, ei pruugi see tähendada reaalselt käitumise muutust järgmistes olukordades. Mõned koolitajad seostasid konkreetsest keerulisest situatsioonist õppimist oma edasiste tegevustega sarnastest situatsioonides, mis tähendab, et saadud kogemus võib tõepoolest olla õppimise ja oma praktika parendamise allikaks. Õpitu seostamine refleksiooni käigus tulevaste tegevustega on praktika parendamise eeldus (McAlpine & Weston, 2000). Üks koolitaja märkis, et õppis situatsioonist, aga ei sõnastanud mida, mis võib tähendada, et refleksiooniprotsess ei jõudnud lõpule ja koolitaja ei oska õpitud

sõnastada või seostada oma praktikaga. Alanud refleksiooniprotsess võib katkeda piisavate õpetamiskohaste teadmiste puudumise tõttu (McAlpine & Weston, 2000).

Magistritöö tulemustes on *keerulistest situatsioonidest õppimise ühe aspektina välja toodud koolitajate õpetamistegevuse muutmine*. Tulemused näitasid, et koolitajad olid valmis oma tegevust muutma keeruliste situatsioonide tagajärjel, mille lahendusega ei jäädud rahule. Tulemus on selgitatav McAlpine'i ja Westoni (2000) aktsepteerimiskoridori kontseptsiooniga. Kui probleem jääb aktsepteerimiskoridori ehk ei ületa koolitaja taluvuspiire, siis tegevuse muutmist ei toimu. Huvitav tulemus oli ka see, et intervjuu käigus arutlesid koolitajad erinevate lahendusvõimaluste üle ja tõid välja asjaolusid, mida oleks saanud teisiti teha, kuid oma tegevust muuta siiski ei soovinud. Ühest küljest toetab see aktsepteerimiskoridori ideed, teisalt võib tegemist olla olukorraga, kus esinevad piirangud muudatuste elluviimisel ehk reflekteeritakse küll, aga oma õpetamist ei muudeta. See võib olla seotud nii oskamatus ja suutmatusega viia ellu muudatusi või ka hirmuga riski võtmise ees. See kinnitab, et refleksiooni tulemuste ülekandmine tegevusse ja kasutamine reaalse praktika muutmiseks võib olla keeruline (McAlpine & Weston, 2000; Vachon & LeBlanc, 2011).

Kõige vähem vajadusi ja võimalusi oma praktika muutmiseks nähti olukordades, mida koolitajad tõlgendasid tüüpsituatsioonidena ning milles olid enda hinnangul välja töötanud hästitoimiva lahenduse. See toetab teiste autorite (Karm, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005; Shapira-Lishchinsky, 2011) seisukohti, et tüüpilistele situatsioonidele luuakse standardahendused, mis võivad saada takistuseks professionaalsele arengule, probleeme ei vaadelda enam kriitiliselt ning tegelikult põhjused võivad jääda varju. Professionaalseks arenguks on oluline keerulisi situatsioone märgata ning neid teadlikult kriitiliselt analüüsida.

Uurimistulemustest järeldub, et koolitajate jaoks on keerulised situatsioonid, milles jääb puudu koolitajaoskustest ning mis lähevad vastuollu koolitajate arusaamadega täiskasvanute koolitusest. Seetõttu on ülioluline oma professionaalse tegevuse aluseks olevate arusaamade üle reflekteerida. Keerulised koolitussituatsioonid on selleks heaks baasiks, sest nendes avalduvad tegevuse aluseks olevad uskumused. Koolitajate professionaalset arengut toetaks teadlik reflekteerimine keeruliste situatsioonide üle, sest see võimaldab sügavamalt analüüsida situatsioonide tegelikke põhjuseid. Magistritöö tulemuste põhjal võib öelda, et keeruliste situatsioonide analüüs andis uurimuses osalenutele toetava struktuuri, mille alusel oma kogemuse üle reflekteerida. Poolstruktureeritud intervjuu küsimused toetasid koolitaja reflekteerimist, sest intervjuu lõpuks pakuti enamikel juhtudel välja erinevaid tõlgendusi ja lahendusi. Samuti ilmnas kirjalikke raporteid ja poolstruktureeritud intervjuude

transkriptsioone võrreldes, et poolstruktureeritud intervjuude käigus tõid koolitajad välja täiendavaid aspekte ja tõlgendusi.

Võib väita, et käesolevas uurimuses oli enamike koolitajate refleksioon suunatud keerulise situatsiooni lahendamise meetoditele. Probleemilahenduse kontekstis ongi refleksiooni fookus sageli protseduuridel või meetoditel (Mezirow, 1990) ning probleemidele oodatakse lihtsaid lahendusi, mis tegelikkuses aga olukorda ei lahenda, ning probleemid jäävad koolitajaid jätkuvalt vaevama (Brookfield, 1995). Reflekteerimine sügavamal tasandil võib viia transformatiivse õppimiseni, mille tulemusena toimuvad muudatused inimese tähendussüsteemides ja perspektiivides (Mezirow, 1990). Käesoleva uurimuse eesmärgiks ei olnud uurida refleksiooni tasandeid ja sügavust, kuid autor leiab, et üheks edasiseks uurimissuunaks võiks olla refleksiooniga seonduvate uurimuste läbiviimine kriitiliste intsidentide tehnikat kasutades.

Magistritöö *piirangud* seisnevad sellest, et saadud tulemused on üldistatavad uurimuses osalenud täiskasvanute koolitajatele ning ulatuslikemate järelduste tegemiseks on vajalikud laiapõhjalisemad uurimused. Ehkki autor püüdis teadvustada ja vähendada enda arusaamade mõju uurimistulemustele, jäävad tulemused siiski autori interpretatsiooniks.

Magistritöö *tulemuste rakendusvõimalused ja edasised uurimissuunad*. Käesolev magistritöö täiendab täiskasvanute koolitaja professiooni alaseid uurimusi Eestis. Magistritöö tulemustes esitatud situatsioone on võimalik süvaanalüüsida erinevate teooriate valguses ning kasutada sisendina täiskasvanute koolitajate õppematerjalide koostamisel. Magistritöös rakendatud kriitiliste intsidentide tehnikat on autorile teadaolevalt kasvatusteaduslikes uurimustöodes vähe kasutatud, kuid seda võiks edaspidi teha. Samuti võiks kriitiliste intsidentide analüüsimist kasutada õppevahendina tudengite või täiendusõppijate õppes, mis loob vajaduse töötada välja hästitoimiv kriitilise intsidendi analüüsi mudel.

Kokkuvõte

Pealkiri: „Keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate arusaamades ja keerulistest koolitussituatsioonidest õppimine“

Magistritöö eesmärk oli määratleda keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate arusaamades ning välja selgitada, kuidas koolitajad tõlgendavad keerulistest koolitussituatsioonidest õppimist. Magistritöö uurimisprobleem seisnes selles, et täiskasvanute koolitajate arusaamu professionaalse tegevuse ja arengu kontekstis on vähe uuritud ning on olemas vajadus mõista ja selgitada täiskasvanute koolitaja professioni konteksti, professionaalse tegevuse, kogemuse ja õppimise tõlgendamist Eesti täiskasvanute koolitajate arusaamades. Seejuures võeti magistritöös aluseks keerulised koolitussituatsioonid kui refleksiooni stimuleerijad ja võimalikud õppimise vallandajad, mis ühtlasi aitavad selgitada koolitaja professionaalse tegevuse konteksti.

Kvalitatiivses uurimuses kasutati andmete kogumiseks kriitiliste intsidentide tehnikat, mille raames esitasid koolitajad esmalt keerulise koolitussituatsiooni kirjaliku raporti ning seejärel viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Valimi moodustas 13 täiskasvanute koolitajat. Andmete analüüs toimus narratiivanalüüsi ja narratiivide temaatilise analüüsi põhjal.

Uurimuses osalenud koolitajad tõid välja keerulised koolitussituatsioonid, mis olid seotud aktiivsete inimestega, kes mõjutasid koolitajate arusaamade kohaselt koolitusprotsessi kulgu ja tulemusi, õppija vastupanuga õppimisele, passiivse õppegrupiga, heterogeense õppegrupiga, materiaalsete vahendite puudumisega, õppegrupi ootamatu reaktsiooniga. Situatsiooni keerukus ilmnas, kui reaalsuses esines vastuolu koolitaja arusaamadega ideaalsest koolitussituatsioonist.

Uurimuse tulemuste põhjal saab öelda, et keerulised koolitussituatsioonid võivad olla õppimise vallandajad, kuid ei pruugi. Tulemused näitasid, et koolitajad olid valmis oma tegevust muutma situatsioonide tagajärjel, mille lahendusega ei jäädud rahule. Kõige vähem vajadusi ja võimalusi oma praktika muutmiseks nähti olukordades, mida tõlgendati tüüpsituatsioonidena ning millele oli koolitaja hinnangul toimiv lahendus välja töötatud.

Uurimistulemustest järeldub, et koolitajate jaoks on keerulised situatsioonid, milles jääb puudu koolitajaoskustest ning mis lähevad vastuollu koolitajate arusaamadega täiskasvanute koolitusest. Seetõttu on ülioluline oma professionaalse tegevuse aluseks olevate arusaamade üle reflekteerimine.

Võtmesõnad: keerulised koolitussituatsioonid, täiskasvanute koolitajad, keerulistest koolitussituatsioonidest õppimine, refleksioon, kriitiliste intsidentide tehnika.

Summary

Title: „Difficult situations in adult educator’s understandings and learning from difficult situations.“

The aim of the current research was to define difficult training situations in adult educator’s understandings and to analyse how adult educators interpret learning from difficult situations. How adult educators understand and interpret their professional activity, development, and learning, has not been researched enough. Current research was based on difficult training situations, experienced by adult educators. Difficult situations may stimulate reflection and trigger learning. Difficult situations also illustrate the context of adult educator’s professional practice.

In this qualitative research critical incident technique was used to collect data from 13 adult educators. Data collection method was combined with written critical incident report and semi-structured interview. Narrative analyses and thematic content analysis was used for data analysis.

Adult educators described difficult situations that were connected with active participants, who influenced training process and learning outcomes, participants resistance to learning, passive training group, heterogeneous training group, absence of tools, unexpected reaction of training group. The difficulties of the situations appeared when reality conflicted with educator’s beliefs about ideal situation. The main understandings were that all participants of the training have to learn something and they have to be satisfied with the training.

According to the results, difficult situations may trigger learning, but not necessarily. Results indicate that adult educators were more willing to change their practice, when they were not satisfied with the solution of situation. Fewer opportunities for practice change were found in typical situations, where educators had developed standard solutions.

The results indicate that difficult situations for adult educators are the situations in which educators lack competences and which contradict their understandings of adult training. Therefore it is crucial to reflect on understandings and beliefs which underlie professional action.

Keywords: difficult situations in adult training, adult educator, learning from difficult situations, reflection, critical incident technique.

Tänu sõnad

Täna juhendajat, kes jagas minuga oma aega ja häid mõtteid rohkem, kui see formaalselt nõutud oli ning kelle konstruktiivsed tähelepanekud ja optimism aitasid töö valmis kirjutada. Täna uurimuses osalenud täiskasvanute koolitajaid nende aja, usalduse ja avameelsuse eest. Suure toetuse, julgustuse, ärakuulamise ning kaasamõtleme eest tänan oma abikaasat. Keelelise korrektuuri eest tänan häid sõpru Terjet ja Eretit. Täna perekonda ja töökaaslast mõistva suhtumise ning emotsionaalse toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: the analysis of critical incidents. *Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Butterfield, L.D., Borgen, W., Amundson, N.E. & Maglio, A.S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Benson, J. & Dresdow, S. (2011). Critical Incidents as a Signature Pedagogy for Developing Professional Thinking. *Business Case Journal*, 17(2), 1-10
- Britten, L., Borgen, W. & Wiggins, M. (2012). Self-awareness of Dual Roles When Using the CIT (Critical Incident Technique): Opening Pandora's Box? *Psychology Research*, 2(1), 52-63.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: a study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.
- Eamets, R., Krillo, K., Nurmela, K., & Philips, K. (2010). Elukestva õppe roll turvalise paindlikkuse kujundamisel Eestis. Tartu: Tartu Ülikool.
- Eesti elukestva õppe strateegia*. (2014). Tallinn
- Külastatud aadressil www.hm.ee
- Ellinger, A.D. & Bostrom, R.P. (2002). An Examination of Managers' Beliefs about their Roles as Facilitators of Learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.
- Ferry, N., Ross-Gordon, J. (1998). An inquiry into Schön's epistemology of practice: exploring links between experience and reflective practice. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 98-112.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A. & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gibbs, G. (2007). *Analysing Qualitative Data*. London: SAGE Publications Ltd
- Griffin, M.L. (2003). Using critical incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220.

- Halquist, D. & Musanti, S.I. (2010). Critical incidents and reflection: turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Hanhimäki, E.& Tirri, K (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35(2), 107-121.
- Hirsjärvi, S.& Hurme, H. (1995). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Tallinn: SE&JS.
- Jarvis, P. (2004). *Praktik-uuri ja Praktikast teoriani*. Eesti Vabariigisõltumatu Kirjastus.
- Jõgi, L.& Karu, K. (2011). Koolitajale õppimisest. Märja, T. (Toim), *Koolitaja käsiraamat*. (lk 147-174). Tallinn: Kirjastus SE&SJ.
- Jõgi, L.& Gross, M. (2010). Country Overview. Estonia. In Milana, M.(Ed.), *BABAR: Becoming Adult Educators in the Baltic-Sea Region* (pp. 22-27). Linköping: Linköping University Electronic Press. Külastatud aadressil <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-53674>
- Jõgi, L. & Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44(2)
- Jõgi, L., Lõhmus, M., Märja, T. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: AS Kirjastus Ilo
- Karm, M.& Sarv, A. (2013). Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsioskuste kujunemisel Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L., & Õun, T. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 42-73). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Karm, M. (2008). Learning from teaching practice as reflected in teaching cases. *Studies for the Learning Society*, 1, 62-72.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Keatinge, D. (2002). Versatility and flexibility: Attributes of the Critical Incident Technique in nursing research. *Nursing and Health Sciences*. 4, 33-39.
- Koolitaja kutse. (s.a.) külastatud aadressil www.andras.ee

- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47-71.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Loogma, K. (2013). Professionalism. Õpetajakutse kui professioon? Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L., & Õun, T. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 235-247). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In Mezirow, J. (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1-20). San-Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milana, M. (2010). Conclusions. In Milana, M. (Ed.), *BABAR: Becoming Adult Educators in the Baltic-Sea Region* (pp. 47-49). Linköping: Linköping University Electronic Press. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-53674>
- Milana, M., Jõgi, L. & Gross, M. (2010). Conceptual Considerations. In Milana, M. (Ed.), *BABAR: Becoming Adult Educators in the Baltic-Sea Region* (pp. 9-12). Linköping: Linköping University Electronic Press. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-53674>
- Milana, M. & Larson, A (2010). Background. In Milana, M. (Ed.), *BABAR: Becoming Adult Educators in the Baltic-Sea Region* (pp. 7-9). Linköping: Linköping University Electronic Press. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-53674>
- Mitchell, G. J. (2001). A qualitative study exploring how qualified mental health nurses deal with incidents that conflict with their accountability. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 8, 241–248.
- Märja, T. (2001). Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon Andras. Märja, T. (Toim), *Jäljed. Meenutusi täiskasvanuhariduse lähiajaloost Eestis*. (lk 284-295). Tallinn: SE&JS.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in Learning and Professional Development*. London, New York: RoutledgeFalmer.

- Procee, H. (2006). Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237-253.
- Przybylska, E. (2008). The account of the TEACH Project: halfway through the journey to profession, professionalism, and professionalisation. *Studies for the Learning Society*, 1, 73-84.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57.
- Shapira-Lischchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- Sava, S. & Lupou, R. (2009). The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2227-2232.
- Spencer-Oatey, H. (2013) Critical incidents. A compilation of quotations for the intercultural field. Retrieved from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/>
- Sööt, M. (2010). *Suunatud sügava refleksiooni roll algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Täiskasvanute koolitaja kutsestandard (2011). www.kutsekoda.ee
- Tirri, K. & Koro-Ljungberg, M. (2002). Critical Incidents in the Lives of Gifted Female Finnish Scientists. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(4), 151-163.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Vachon, B. & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medical Education*, 45, 894-904.
- Webster, L., Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. London: Routledge
- Wilson, A.L. (2001). Professionalization: A Politics of Identity. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91, 73-83.
- Õunapuu, L. (2013). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

LISAD

Lisa 1 Poolstruktureeritud intervjuu kava

Avaküsimused

Teemasse sissejuhatus

- Jutusta palun sissejuhatuseks oma keeruline situatsioon uuesti.
 - Mis juhtus? Kes olid situatsiooniga seotud?

Põhiküsimused

Situatsiooni olemus:

- Mida sa selles olukorras tegid?
- Mida teised tegid?
- Mis sinu arvates viis selle juhtumi tekkimiseni?

Situatsiooniga toimetulek ja lahendus:

- Mis tegi selle situatsiooni sinu jaoks keeruliseks?
- Mida sa oleksid selles situatsioonis teisiti teha võinud?
- Milliste koolitajaoskustega see lugu seotud oli?

Situatsiooni tähendus:

- Miks see juhtum on sinu jaoks oluline? Miks sa valisid just selle loo?

Õppimine situatsioonist:

- Mida sa sellest juhtumist õppisid?

Kokkuvõtvad küsimused

- Kas soovid midagi veel lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sigrid Aruväli (sünnikuupäev 16.11.1979)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Keerulised koolitussituatsioonid täiskasvanute koolitajate arusaamades ja keerulistest koolitussituatsioonidest õppimine“, mille juhendaja on Mari Karm,

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2014